

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**SILMARA DE MATTOS SGOTI**

**A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO COLÉGIO ESTADUAL  
HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO NA  
PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA**

São Paulo  
2025

SILMARA DE MATTOS SGOTI

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO COLÉGIO ESTADUAL  
HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO NA PERSPECTIVA  
LATINO-AMERICANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação, Arte e História da Cultura da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutor (a) em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto

São Paulo  
2025

## Ficha Catalográfica

S523P Sgoti, Silmara de Mattos.  
A práxis da educação intercultural no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto na perspectiva latino-americana [recurso eletrônico] / Silmara de Mattos Sgoti.  
248f. 1,981 KB : il.

Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024.  
Orientador (a): João Clemente de Souza Neto.  
Referências bibliográficas: f. 210-213.

1. Educação intercultural. 2. Descolonialidade. 3. Transversalidade.  
I. Souza Neto, João Clemente de. *orientador (a)*. II. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Marcela da Silva Matos – CRB 8/10691

## Folha de identificação da Agência de Financiamento

**Autor (a):** Silmara de Mattos Sgoti

**Programa de Pós-graduação Stricto Sensu:** Educação, Arte e História da Cultura

**Título do Trabalho:** A práxis da Educação Intercultural no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto na perspectiva latino-americana.

O presente trabalho foi realizado com o apoio de<sup>1</sup>:

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie /Isenção Integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA – Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa / Indústria
- Outros

<sup>1</sup> **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

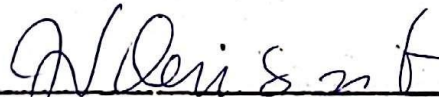
SILMARA DE MATTOS SCOTT

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO COLÉGIO ESTADUAL  
HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO NA PERSPECTIVA  
LATINO-AMERICANA

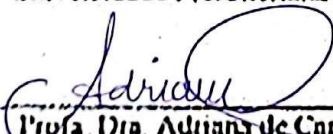
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Educação, Arte e História da Cultura, na área de  
concentração de Formação de Educador para a  
Interdisciplinariedade da Universidade Presbiteriana  
Mackenzie, como requisito à obtenção de título de Doutor  
(a) em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em 18/12/2024

Banca Examinadora



Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



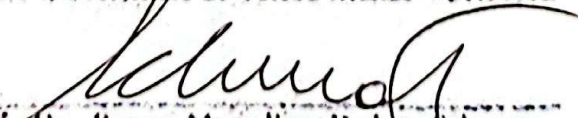
Profa. Dra. Adriana de Carvalho Alves  
Rede Municipal de Ensino de São Paulo



Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. Ricardo Miranda dos Santos  
Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG



Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barreto Schwartz  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

## DEDICATÓRIA

*“Filha, estude. O conhecimento é libertador.  
Ele nunca será tirado de você, e sempre  
poderá ser compartilhado com o próximo”.*  
*Gratidão por tudo meu pai.*

*In Memoriam a  
José Gimenes de Mattos*

## AGRADECIMENTOS

Concluir esta tese foi, ao mesmo tempo, um desafio e uma jornada profundamente enriquecedores, só possível graças ao apoio, incentivo e carinho de pessoas essenciais.

Ao meu esposo, Edilberto, e às nossas filhas, Thaís e Sophia, expresso minha mais sincera gratidão pela compreensão e pelo acolhimento incondicional ao longo desta trajetória. Nos momentos mais desafiadores, suas palavras de amor, reconhecimento e encorajamento foram a força que me impulsionou a seguir em frente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, registro minha admiração e profundo agradecimento pela orientação criteriosa e pelo apoio constante durante toda a pesquisa. Suas sugestões e críticas foram determinantes para o amadurecimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, agradeço pela formação de excelência e pela oportunidade de desenvolver este estudo. À CAPES, sou grata pelo suporte financeiro que viabilizou a realização desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Social, minha gratidão pelas discussões enriquecedoras e pela troca de saberes, que ampliaram significativamente os horizontes dos meus estudos.

Ao Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto — estudantes, professores equipe gestora — agradeço pelo acolhimento generoso e pela valiosa contribuição ao compartilharem suas experiências e conhecimentos, fundamentais para esta pesquisa.

A todas e todos, o meu sincero agradecimento.

## **EPÍGRAFES**

*“Não está ao meu alcance criar uma sociedade ideal. Contudo, está ao meu alcance descrever o que, na sociedade existente, não é ideal para nenhuma espécie de existência humana em sociedade. Ora essa descrição não pode ser tão “abstrata” e “formal” nem tão “estrutural” e “geral” que as palavras percam o sentido da linguagem comum. Os que gostam da controvérsia sofrem com isso. Os que procuram a controvérsia como artifício do pensamento criador ficam encantados. A minha perspectiva não vai tão longe: trata-se de equacionar, sociologicamente, a negação de um presente indesejável”.*

**Florestan Fernandes,**  
*In Prefácio à 2ª edição de “A Revolução Burguesa no Brasil”.*

*“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.*

**Paulo Freire**  
*In “Paulo Freire: Uma Biobibliografia”.*

*“Quando dou comida aos pobres, me chamam de santo. Quando pergunto por que eles são pobres, chamam-me de comunista”.*

**Dom Hélder Câmara**  
*In “Dom Hélder Câmara em Postais”.*



## RESUMO

Os processos de globalização impactaram de forma significativa a América Latina, ampliando desigualdades econômicas e sociais, especialmente a partir da década de 1990, com a intensificação das práticas neoliberais, que subordinaram a região aos interesses das potências econômicas. Esse contexto promoveu uma reorganização das sociedades, aumentando a circulação de pessoas, produtos e ideias, fortalecendo a interação entre culturas e resultando em um multiculturalismo que, embora aparente ser inclusivo, mantém na sua prática, hierarquias de poder. Nesse cenário, a educação configura-se como um vetor essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e resistir às dinâmicas da globalização excludentes. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a práxis da Educação Intercultural em uma escola pública brasileira de ensino médio e sua contribuição para a formação de sujeitos críticos e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, sob a perspectiva latino-americana. Os objetivos secundários contemplam a análise da interculturalidade crítica, conforme os aportes teóricos de Catherine Walsh; a decolonialidade do poder e do conhecimento, segundo Aníbal Quijano; os desafios da práxis educativa intercultural no contexto escolar, com base em Vera Candau; a análise da implementação da interculturalidade no Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando sua abordagem interdisciplinar, transversal e decolonial no currículo, e a ótica de estudantes e professores sobre a formação intercultural na prática. O estudo de caso foi realizado no Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, localizado no Rio de Janeiro, uma instituição de ensino médio regular, com proposta de proficiência na língua espanhola e declarada intercultural. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes e gestores, e a análise documental do Projeto Político Pedagógico (2017-2024) da instituição. Os resultados indicam a presença de práticas de diálogo intercultural no ambiente escolar, promovendo a valorização da diversidade e a inclusão. Essas iniciativas contribuem para a construção de um espaço educativo mais equitativo, mitigando formas de violência simbólica, verbal e física por meio do reconhecimento da alteridade. Observou-se que a Educação Intercultural favorece o desenvolvimento do pensamento crítico sociopolítico dos estudantes, fortalecendo seu protagonismo e potencial de atuação política diante das desigualdades sociais. Contudo, a efetivação dessa abordagem enfrenta desafios significativos. A formação desigual dos professores em temáticas como interculturalidade e decolonialidade compromete a transversalidade desses conteúdos no currículo. E questões estruturais da política educacional do Estado do Rio de Janeiro, como a redução da carga horária para planejamento pedagógico, dificultam a construção de práticas interdisciplinares. A inadequação dos espaços físicos também limita a inclusão de pessoas com deficiência e restringe atividades pedagógicas integradas. Soma-se a isso o subaproveitamento do regime de ensino integral, dificultando a implementação de práticas interculturais eficazes. Esses fatores, entre outros citados na pesquisa, resultam na fragmentação da práxis da Educação Intercultural na instituição analisada.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Educação intercultural. Interculturalidade. Interdisciplinaridade.

## RESUMEN

La praxis de la educación intercultural en el Colegio Estatal Hispano-Brasileño João Cabral de Melo Neto desde una perspectiva latinoamericana.

Los procesos de globalización han impactado de manera significativa a América Latina, ampliando las desigualdades económicas y sociales, especialmente a partir de la década de 1990, con la intensificación de las prácticas neoliberales, que subordinan la región a los intereses de las potencias económicas. Este contexto promovió una reorganización de las sociedades, aumentando la circulación de personas, productos e ideas, fortaleciendo la interacción entre culturas y dando lugar a un multiculturalismo que, aunque parece ser inclusivo, mantiene en su práctica jerarquías de poder. En este escenario, la educación se configura como un vector esencial para la formación de sujetos críticos, capaces de comprender y resistir las dinámicas excluyentes de la globalización. Esta investigación tiene como objetivo principal analizar la praxis de la Educación Intercultural en una escuela pública brasileña de educación secundaria y su contribución a la formación de sujetos críticos y activos en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, desde la perspectiva latinoamericana. Los objetivos secundarios abarcan el análisis de la interculturalidad crítica, según los aportes teóricos de Catherine Walsh; la decolonialidad del poder y el conocimiento, según Aníbal Quijano; los desafíos de la praxis educativa intercultural en el contexto escolar, con base en Vera Candau; además del análisis de la implementación de la interculturalidad en el Proyecto Político Pedagógico (PPP), considerando su enfoque interdisciplinario y transversal en el currículo, así como la formación intercultural desde la perspectiva de estudiantes y profesores. El estudio de caso se realizó en el Colegio Estatal Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, ubicado en Río de Janeiro, una institución de educación secundaria regular, con propuesta de competencia en el idioma español y declarada intercultural. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con profesores, estudiantes y gestores, y el análisis documental del Proyecto Político Pedagógico (2017-2024) de la institución. Los resultados indican la presencia de prácticas de diálogo intercultural en el entorno escolar, promoviendo la valorización de la diversidad y la inclusión. Estas iniciativas contribuyen a la construcción de un espacio educativo más equitativo, mitigando formas de violencia simbólica, verbal y física a través del reconocimiento de la alteridad. Se observó que la Educación Intercultural favorece el desarrollo del pensamiento crítico sociopolítico de los estudiantes, fortaleciendo su protagonismo y su potencial de actuación política ante las desigualdades sociales.

No obstante, la implementación de este enfoque enfrenta desafíos significativos. La formación desigual de los profesores en temas como interculturalidad y decolonialidad compromete la transversalidad de estos contenidos en el currículo. Además, cuestiones estructurales de la política educativa del Estado de Río de Janeiro, como la reducción de la carga horaria destinada a la planificación pedagógica, dificultan la construcción de prácticas interdisciplinarias. La inadecuación de los espacios físicos también limita la inclusión de estudiantes con discapacidad y restringe las actividades pedagógicas integradas. A esto se suma el desaprovechamiento del régimen de enseñanza integral, lo que dificulta la implementación de prácticas interculturales eficaces. Estos factores resultan en la fragmentación de la praxis de la Educación Intercultural en la institución analizada.

**Palabras clave:** Decolonialidad. Educación intercultural. Interculturalidad. Interdisciplina.

## ABSTRACT

### The Praxis of Intercultural Education at the João Cabral de Melo Neto Hispanic-Brazilian State School from a Latin American Perspective

The processes of globalization have significantly impacted Latin America, expanding economic and social inequalities, especially from the 1990s onward, with the intensification of neoliberal practices that subordinated the region to the interests of economic powers. This context promoted a reorganization of societies, increasing the circulation of people, products, and ideas, strengthening interaction between cultures, and resulting in a multiculturalism that, although seemingly inclusive, maintains power hierarchies in its practice. In this scenario, education emerges as an essential vector for the formation of critical subjects, capable of understanding and resisting the exclusionary dynamics of globalization. The main objective of this research is to analyze the praxis of Intercultural Education in a Brazilian public high school and its contribution to the formation of critical and active subjects in the construction of a more just and inclusive society, from a Latin American perspective. The secondary objectives include the analysis of critical interculturality, according to the theoretical contributions of Catherine Walsh; the decoloniality of power and knowledge, according to Aníbal Quijano; the challenges of intercultural educational praxis in the school context, based on Vera Candau; as well as the analysis of the implementation of interculturality in the Pedagogical Political Project (PPP), considering its interdisciplinary and transversal approach in the curriculum, and the intercultural formation from the perspective of students and educators. The case study was conducted at the Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, located in Rio de Janeiro, a regular high school institution with a proficiency proposal in the Spanish language and declared intercultural. Semi-structured interviews were conducted with teachers, students, and managers, and the documentary analysis of the Pedagogical Political Project (2017-2024) of the institution was carried out for data collection. The results indicate the presence of intercultural dialogue practices in the school environment, promoting the appreciation of diversity and inclusion. These initiatives contribute to the construction of a more equitable educational space, mitigating forms of symbolic, verbal, and physical violence through the recognition of otherness. It was observed that Intercultural Education fosters the development of students' socio-political critical thinking, strengthening their agency and potential for political action in the face of social inequalities. However, the implementation of this approach faces significant challenges. The unequal training of educators in topics such as interculturality and decoloniality compromises the transversality of these contents in the curriculum. Additionally, structural issues in the educational policy of the State of Rio de Janeiro, such as the reduction of time allocated for pedagogical planning, hinder the development of interdisciplinary practices. The inadequacy of physical spaces also limits the inclusion of students with disabilities and restricts integrated pedagogical activities. Furthermore, the underutilization of the full-time education system makes it difficult to implement effective intercultural practices. These factors contribute to the fragmentation of the praxis of Intercultural Education in the analyzed institution.

**Keywords:** Decoloniality. Intercultural Education Interculturality. Interdisciplinarity.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Colégio Estadual
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCBPM	Organização das Cidades Brasileiras Patrimônio Mundial
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC RJ	Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Diagrama Premissas do Diálogo Intercultural.....	92
Gráfico 2	Diagrama das Epistemologias da Interculturalidade.....	104
Gráfico 3	Diagrama dos 4C's (Cultura, Comunicação, Cognição, Conteúdo para o EMILE (Ensino de uma Matéria Integrada a uma Língua Estrangeira) .....	131
Gráfico 4	Diagrama Matriz FOFA (Força, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) .....	143

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matriz Curricular do Curso de Ensino Médio Regular com ênfase em Língua Espanhola.....	128
Tabela 2	Matriz Curricular Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	129

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>DINÂMICAS DA GLOBALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	31
2.1	A FACE DO MULTICULTURALISMO NA GLOBALIZAÇÃO .....	36
2.2	CRÍTICA A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	41
2.3	DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA SOCIAL NA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA.....	45
<b>3</b>	<b>AS EPISTEMOLOGIAS DA INTERCULTURALIDADE</b> .....	49
3.1	A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA – CATHERINE WALSH .....	51
3.2	A DECOLONIALIDADE DO PODER – ANIBAL QUIJANO.....	63
3.3	O DIÁLOGO INTERCULTURAL: PILAR DA INTERCULTURALIDADE ..	70
3.4	AS EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	93
3.5	O CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO E OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL .....	105
<b>4</b>	<b>DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO CE HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO</b> .....	120
4.1	HISTÓRIA, IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	123
4.2	COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE E DISCENTE .....	126
4.3	ESTRUTURA CURRICULAR.....	127
4.4	MATRIZ CURRICULAR .....	127
4.5	OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS EDUCACIONAIS .....	132
4.6	FINALIDADE DO ENSINO INTERCULTURAL E AS PARCERIAS .....	136
4.7	FUNDAMENTO METODOLÓGICO .....	137
4.8	EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	141
4.9	ESTRATÉGIA E DESAFIOS DA UNIDADE ESCOLAR .....	142
4.10	PROJETOS DESENVOLVIDOS EM 2024.....	144
<b>5</b>	<b>A PRÁTICA EDUCACIONAL DO CE HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</b> .....	147
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	195
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	210
	<b>APÊNDICES</b> .....	214

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de 22 anos de experiência docente, testemunhei e participei de diversas transformações no sistema educacional brasileiro. A mais recente refere-se à implementação do Novo Ensino Médio, decorrente da reforma de 2017, a qual promoveu mudanças estruturais significativas no currículo da educação básica. Uma das principais alterações foi a introdução de uma maior flexibilização curricular, com destaque para a ampliação das possibilidades de escolha de itinerários formativos. Esses itinerários permitem aos estudantes direcionarem sua formação para áreas de maior interesse ou necessidade, como Tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

A proposta busca alinhar a formação escolar às demandas contemporâneas, dando ênfase à preparação para o mercado de trabalho e às necessidades individuais dos estudantes. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o objetivo é oferecer uma formação mais conectada às realidades sociais e econômicas, preparando os jovens para desafios profissionais e acadêmicos de maneira mais prática e personalizada.

A proposta da reforma reforça a ideia de que a educação deve ser não apenas um espaço de formação acadêmica, mas também de qualificação profissional, alinhada com o contexto as exigências do mercado global. O componente "Educação para o Trabalho", em particular, integra a proposta do Novo Ensino Médio como o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, seja por meio de estágios, formações técnicas ou cursos de qualificação profissional.

Contudo, essa ênfase tem gerado críticas de diversos setores da educação, que argumentam que a reforma pode resultar em uma formação mais voltada para o mercado e menos para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do estudante. Essa transição para um ensino mais utilitário, ligado ao mercado de trabalho, pode diminuir a riqueza da formação humanista, tão necessária para a construção de sujeitos críticos e engajados com as questões sociais.

Além disso, a busca pela formação profissionalizante dentro da escola, sem uma visão crítica do contexto de trabalho precarizado e da flexibilização das relações trabalhistas, pode reforçar desigualdades e ampliar a falta de oportunidades para muitos jovens.

Esses desafios demandam um olhar atento sobre as implicações da educação voltada ao mercado, especialmente nas escolas públicas, e como a formação para o



trabalho pode coexistir com o desenvolvimento de competências sociais, culturais e políticas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir das críticas ao Novo Ensino Médio e da reflexão sobre a proposta de preparar os jovens para o mercado de trabalho, surge uma série de questionamentos importantes sobre o impacto real dessa abordagem na formação dos estudantes, especialmente em uma sociedade globalizada e neoliberal. Os professores têm se questionado se esse modelo de ensino realmente capacita os estudantes para a complexidade da vida contemporânea? As indagações são muitas: até que ponto a formação adquirida nas escolas públicas dialoga com as realidades do trabalho precarizado no Brasil? Como os jovens podem ser preparados para enfrentar as desigualdades e injustiças sociais que permeiam a sociedade, mantendo-se como agentes transformadores em busca de uma sociedade mais justa? Estão os estudantes prontos para usar os conhecimentos adquiridos na escola para alterar suas realidades e as de suas comunidades?

Esses questionamentos, embora recorrentes nas conversas com professores, ainda não encontram respostas claras. A vida vai muito além da simples aquisição de conhecimentos técnicos voltados à execução de atividades no mercado de trabalho. A preparação dos jovens envolve a formação crítica, a reflexão sobre as complexas relações sociais e econômicas que marcam a sociedade contemporânea, e como eles podem atuar sobre elas.

Outro ponto importante levantado por muitos professores é a falta de um diálogo profundo com os estudantes sobre a realidade social do Brasil. Durante os três anos de ensino médio, pouco se discute, de fato, sobre as questões sociais que impactam diretamente a vida dos estudantes. Quando essas questões são abordadas, muitas vezes são feitas de maneira superficial, sem um aprofundamento que considere as especificidades do contexto brasileiro e latino-americano. A presença de currículos frequentemente eurocêntricos e centrados em modelos de ensino que não correspondem à realidade dos jovens latino-americanos agrava essa desconexão.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, a realidade brasileira é marcada por uma história de desigualdade, colonialismo, patriarcalismo, e discriminação racial e social. Muitos currículos ainda tratam essas questões de maneira protocolar, sem um verdadeiro debate sobre as implicações sociais dessas práticas históricas. O preconceito, a discriminação e a exclusão social estão presentes no dia a dia dos estudantes, mas até

que ponto o processo educacional aborda esses temas de forma crítica e contextualizada? A resposta, na maioria dos casos, é insuficiente.

É crucial que o ensino médio, dentro da realidade latino-americana, se distinga da simples preparação para o mercado de trabalho, ampliando o espaço para uma educação que promova o pensamento crítico, a valorização da diversidade e a inclusão social. Isso exige uma mudança significativa nos currículos, mais alinhados com as necessidades de uma sociedade em constante transformação e para que se busque a equidade social.

Mesmo após quase três décadas, o livro *Teorias da Globalização* (1996) de Octavio Ianni continua extremamente relevante. Se fosse relançado hoje, certamente seria considerado um trabalho atual e imprescindível para entender as dinâmicas da globalização e do neoliberalismo, especialmente seus impactos na economia, no campo sociopolítico e na cultura, tanto no Brasil quanto em toda a América Latina. Ianni oferece uma análise profunda sobre como a globalização redefine as estruturas sociais e econômicas, intensificando as desigualdades e fragmentações, e como o neoliberalismo, em particular, molda as relações de poder e o mundo do trabalho, com efeitos duradouros nas sociedades. A relevância de sua obra permanece, refletindo a persistência e intensificação das questões que Ianni já identificava em 1996.

Para Ianni a globalização e o neoliberalismo são fenômenos que, nas últimas décadas, têm reconfigurado as relações sociais, econômicas e culturais no mundo todo. Afirmar que não é apenas uma tendência recente, suas raízes se encontram na expansão colonial europeia dos séculos XV e XVI. Em seus estudos analisa como esses processos, especialmente no contexto latino-americano, geraram transformações profundas nas estruturas de poder e nas condições de vida das populações. Diz que é um fenômeno multifacetado que, ao mesmo tempo em que facilita a interconexão das economias e das culturas, impõe um processo de homogeneização que tende a excluir e marginalizar diversas realidades locais.

A globalização "intensifica as desigualdades, criando uma divisão ainda mais acentuada entre os países desenvolvidos e os países considerados periféricos" (Ianni, 1996, p. 45). Nesse cenário, o neoliberalismo se apresenta como um modelo econômico que privilegia o mercado e a lógica de lucro em detrimento de políticas públicas voltadas ao bem-estar social. Esse processo resulta em um aumento da precarização do trabalho, da desigualdade social e da concentração de riqueza, especialmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Ianni faz críticas aos modelos educacionais em 1996, mas notamos que 28 anos se passaram e pouco mudou, diz que sob a influência da globalização e do neoliberalismo, “a educação é cada vez mais orientada para a formação de trabalhadores adaptáveis às exigências do mercado global, em detrimento de uma educação voltada para a emancipação social e a crítica” (IANNI, 1996, p. 72). Ele critica a instrumentalização dos currículos, que passam a refletir “modelos eurocêntricos e tecnocráticos, desconsiderando as realidades locais e as questões sociais que afetam profundamente as populações” (IANNI, 1996, p. 75).

Com isso a educação “perde sua função emancipatória, transformando-se em um mecanismo de ajuste ao mercado de trabalho, frequentemente precarizado e marcado por desigualdades” (IANNI, 1996, p. 78). A crítica do autor destaca como a educação, sob essa influência, passa a negligenciar o desenvolvimento de sujeitos capazes de refletir sobre a sociedade e agir para transformá-la, evidenciando uma visão limitada e restritiva. Essa perspectiva, segundo o autor, afirma que "resulta na descaracterização da escola como um lugar de formação integral e na redução de seu papel social, convertendo-a em uma extensão das demandas produtivas" (IANNI, 1996, p. 82).

Diante das críticas de Octavio Ianni sobre a educação, refletimos sobre os currículos atuais propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo novo ensino médio, cuja centralidade se dá na “educação para o trabalho”. Não se trata de desconsiderar a importância de preparar para o trabalho, mas de refletir sobre o risco de descaracterizar a escola como um espaço de formação integral, reduzindo seu papel social. Ianni já alertava para os perigos de um ensino tecnicista que privilegia as demandas produtivas em detrimento da construção de uma consciência crítica.

Nesse cenário, os currículos podem ser moldados para atender às expectativas do mercado, muitas vezes reforçando padrões que colocam a empregabilidade como prioridade máxima. Contudo, isso frequentemente deixa em segundo plano a função da escola como promotora de um espaço reflexivo, capaz de questionar desigualdades e formar indivíduos conscientes de seu papel na sociedade. Assim, a educação corre o risco de se limitar a uma ferramenta de reprodução das condições vigentes, em vez de ser um instrumento de transformação social.

E a inquietação aumenta quando Ianni (1996) faz a seguinte recomendação, e como um alerta diz "não podemos continuar formando indivíduos para se adequar a um mundo de exclusão e marginalização. Precisamos formar sujeitos autônomos, capazes de

transformar suas realidades e lutar pela construção de uma sociedade mais justa" (Ianni, 1996, p. 89).

A educação, nesse sentido, deve promover a autonomia intelectual e política dos estudantes, capacitando-os para que sejam protagonistas de suas próprias histórias e para que participem ativamente da construção de uma sociedade mais equitativa. A educação, segundo Octavio Ianni, é um dos principais instrumentos de resistência à globalização e ao neoliberalismo. Ela deve ser vista como um espaço de formação crítica e transformadora, capaz de gerar sujeitos autônomos e críticos que não apenas se adaptem à realidade globalizada, mas que sejam capazes de questioná-la e transformá-la.

A reflexão ao término da leitura da obra de Ianni (1996) traz à luz do conhecimento a crítica ao cenário atual, em que globalização impactou profundamente o Brasil e a América Latina, ampliando desigualdades econômicas e sociais, de forma mais intensa a partir dos anos 1990. E sob a lógica neoliberal, subordinou a região aos interesses das grandes potências, promovendo uma reorganização econômica, política, social e cultural que intensifica a circulação de pessoas, produtos e ideias entre fronteiras. Esse processo fortalece a interação entre culturas e promove um multiculturalismo que, embora aparente ser inclusivo, frequentemente legitima a exclusão e mantém hierarquias de poder.

Ao avançarmos na pesquisa bibliográfica sobre o tema temos as obras de Catherine Walsh (2009) que traz a observação que no contexto neoliberal, o multiculturalismo muitas vezes se revela superficial, promovendo uma “inclusão” que, na verdade, reforça as relações desiguais e continua marginalizando os grupos culturais economicamente vulneráveis. Como ela diz, “o multiculturalismo liberal transforma a diversidade em algo que deve ser gerido, controlado, reduzido a uma estética da diferença que não questiona, mas reitera as estruturas de poder existentes” (WALSH, 2009, p. 67).

Anibal Quijano argumenta que “a globalização não é apenas um processo econômico, mas também um fenômeno cultural e político que reproduz as lógicas coloniais de controle e subordinação até os dias atuais, e que é necessário decolonizar o conhecimento, e as estruturas de poder, desvinculando das óticas eurocêntricas” (QUIJANO, 2000, p. 223).

Para Ianni, Quijano e Walsh a globalização e o neoliberalismo não devem ser vistos como fenômenos inevitáveis e neutros, mas como estruturas que promovem desigualdade e demandam uma resistência ativa, são unânimes em afirmar que a educação surge como uma ferramenta central na formação de sujeitos críticos, que compreendam

as dinâmicas da globalização e atuem em prol de uma sociedade mais justa, na realidade latino-americana.

Diante desse cenário, justifica-se iniciar uma pesquisa que investigue uma escola, no Brasil, que tenha uma práxis educacional que promova o diálogo, a interação e a troca entre diferentes culturas, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural de forma crítica e inclusiva. Esse enfoque educacional vai além da mera coexistência entre culturas, busca-se transformar as relações sociais e formar sujeitos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim poderemos compreender de que maneira a educação pode se tornar um meio para contrapor preconceitos e desigualdades estruturais, que são frequentemente aprofundados pelas dinâmicas da globalização, do neoliberalismo e de um multiculturalismo superficial, características recorrentes nas sociedades latino-americanas contemporâneas. E como a educação, por meio da formação escolar, pode contribuir para resistir a este sistema, e seus desdobramentos implacáveis? Utópico ou possível?

Para respondermos a esta pergunta iniciamos com a pesquisa bibliográfica prévia para a construção dos marcos teóricos, e deparamos com várias pesquisas sobre educação intercultural, questionando o multiculturalismo, as dinâmicas da globalização e do neoliberalismo, e a necessidade de formação de um sujeito crítico para lidar com todos os impactos deste sistema. A obra de Vera Candau que trata especificamente de educação intercultural é a "*Educação Intercultural: Experiências, reflexões e perspectivas*" (1999), reúne uma série de artigos e reflexões sobre a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural no Brasil e na América Latina.

Candau propõe uma educação intercultural que promova o diálogo entre diferentes culturas, respeite a pluralidade e fomente a justiça social. A partir dessa obra de Vera Candau, pudemos aprofundar os conhecimentos sobre interculturalidade nas escolas, destacando a relevância da formação de professores o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No artigo "Educação intercultural: Questões e desafios" Vera Candau (2003) discute os principais desafios enfrentados pela escola para implementar a educação intercultural no Brasil, está na abordagem das questões de diversidade cultural, o papel da escola na construção de uma sociedade inclusiva, e a necessidade de transformar o currículo para refletir, valorizar as diversas culturas presentes no ambiente escolar, e a formação de professores para a interculturalidade. Ela enfatiza a importância de uma

abordagem que permita o diálogo e a interação entre diferentes grupos culturais, promovendo o respeito e a equidade.

Em continuidade a pesquisa bibliográfica consultamos a obra de Catherine Walsh que aborda a interculturalidade crítica em “Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época” (2009). Nesta obra, Walsh explora a interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, enfatizando as lutas dos povos indígenas e afrodescendentes na América Latina. Ela propõe uma visão de interculturalidade que vai além da simples coexistência de culturas, enfatizando a necessidade de transformar estruturas de poder coloniais e de desafiar a lógica neoliberal. Para Walsh, a interculturalidade crítica envolve não só a valorização da diversidade, mas também uma reconfiguração das relações entre as culturas, baseada em justiça e igualdade, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos eurocêntrica.

E como Ianni diz “as dinâmicas da globalização e neoliberalismo desconsideram as realidades locais e as questões sociais que afetam profundamente as populações latino-americanas” (1996, p.75) portanto aprofundamos a pesquisa bibliográfica sobre a decolonialidade do saber e do poder analisando as reflexões de Anibal Quijano sociólogo peruano. Para ele a questão colonial não terminou com a independência política dos países latino-americanos. Em vez disso, ela se manteve e transformou-se em um sistema de dominação contínua, através do que ele chama de "colonialidade do poder" e "colonialidade do saber".

Segundo Quijano, “a colonialidade do poder configura-se em um sistema de controle do trabalho, seus recursos e seus produtos, que associou as populações do mundo com as novas identidades sociais e raciais” (QUIJANO, 2005, p. 123). Esse sistema, que ele descreve como uma matriz de poder, não apenas afeta a economia e a política, mas também a cultura e, especialmente, o conhecimento.

A colonialidade do poder refere-se ao modo como o colonialismo estabeleceu hierarquias raciais e culturais, categorizando as pessoas e sociedades segundo esses critérios e estabelecendo uma divisão global entre o "centro" (países dominantes) e a "periferia" (países dominados). Quijano descreve que essa lógica de poder se mantém, influenciando as relações globais contemporâneas e sustentando desigualdades sistêmicas.

Já a colonialidade do saber critica o monopólio eurocêntrico na produção e validação do conhecimento, que subordina os saberes indígenas, locais e populares,

desconsiderando-os como formas de conhecimento legítimas. Quijano explica que essa imposição de um único padrão de conhecimento não apenas ignora a diversidade epistêmica, mas também limita o entendimento completo da realidade. “A perspectiva eurocêntrica de conhecimento foi imposta como a única forma válida de compreensão do mundo, marginalizando e subestimando saberes locais e conhecimentos indígenas” (QUIJANO, 2005, p. 130).

Por isso, ele defende a decolonialidade do saber como um caminho para reconhecer e valorizar diferentes epistemologias. Para Quijano, é essencial promover a inclusão de outras formas de saber, que reflitam as especificidades locais e as diversas realidades culturais. Esse movimento visa dismantelar a lógica colonial de poder e abrir espaço para uma diversidade de vozes, encorajando um conhecimento verdadeiramente emancipador. “A decolonialidade do saber é, portanto, um convite para pensar com as epistemologias locais e, assim, buscar um conhecimento que seja inclusivo e transformador” (QUIJANO, 2005, p. 135).

Para verificar se o tema Educação Intercultural nas escolas públicas era possível de desenvolvimento realizamos pesquisa prévia, se haviam escolas interculturais no Brasil institucionalizadas pelos governos estaduais, e pelo governo federal do Brasil por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Governo Federal lançou o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Criado em 2005, por meio de uma ação bilateral entre Brasil e Argentina, o projeto tem como objetivo a integração de estudantes e professores com os estudantes e professores dos países vizinhos, e ampliaram para o Paraguai e Venezuela.

Segundo informações do MEC<sup>1</sup>, a metodologia adotada é a do ensino por projetos de aprendizagem, onde professores de ambos os países realizam o planejamento das aulas em conjunto e determinam em quais partes do projeto os professores realizarão o intercâmbio. Busca-se não apenas o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os estudantes.

O programa é restrito às regiões de fronteira. Com a resolução n° 24, de 16 de agosto de 2010 (com alterações da Resolução n° 37, de 21 de julho de 2011) lançou o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira que visa a formação continuada de professores que atuam em escolas situadas em zonas de fronteira entre o Brasil e outros países, com

---

<sup>1</sup>Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-interculturais#:~:text=Criado%20em%202005%2C%20por%20uma,e%20professores%20dos%20pa%C3%ADses%20vizinhos> Acesso em: 20 jul. 2024.

o objetivo de integrar professores estudantes brasileiros com os professores estudantes dos países vizinhos e ampliar as oportunidades de aprendizado da segunda língua. No texto, que por parte do MEC, fica claro que o objetivo do programa é o ensino de língua estrangeira e sua prática. No entanto, não são citados propósitos e objetivos de desenvolver uma educação intercultural com a aplicação de uma pedagogia decolonial, e não há um currículo na BNCC para este processo de ensino e aprendizagem intercultural, é considerado como um projeto agregado ao currículo das escolas de fronteira já existente.

Temos no Brasil, com gestão do MEC, as escolas interculturais indígenas<sup>2</sup> têm programas, ações e iniciativas voltados à garantia do direito a uma educação escolar indígena de qualidade, a fim de atender às demandas das comunidades e valorizar seus aspectos étnicos, culturais, linguísticos e territoriais. Portanto escolas em territórios indígenas, ou cidades que há alto índice de população indígena.

No desenvolvimento da pesquisa verificamos que na Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (SEDUC RJ)<sup>3</sup> tem o modelo “ENSINO MÉDIO - ITINERÁRIO LINGUAGENS – LÍNGUAS” para as escolas da rede pública do ensino médio de tempo integral, com a proposta de uma formação que promove a interculturalidade:

Trata-se de uma oferta da Formação Geral Básica comum e não Profissionalizante com um Itinerário que aprofunda os conhecimentos na área de linguagens, cuja proposta curricular promove o desenvolvimento da proficiência de Línguas Estrangeiras com ações pedagógicas formais e não formais, suscitando e valorizando aspectos linguísticos e culturais além da promoção da interculturalidade, potencializando a ação de uma aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil[...]possui em sua grade, também, o componente curricular Projeto de Vida que tem por objetivo formar cidadãos capazes de intervir na realidade e modificá-la a partir de uma perspectiva global e democrática, com vistas a construir no jovem uma rotina de reflexão sobre suas perspectivas e escolhas, bem como uma rotina de conexões entre sua realidade e o mundo (WEBSITE SEDUC RJ, 2024).

Portanto por meio da SEDUC RJ há proposta de modelo de processo de ensino aprendizagem para o ensino médio de tempo integral, não profissionalizante, cuja proposta curricular promove o desenvolvimento da proficiência de Línguas Estrangeiras

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/acoes-do-mec-fortalecem-direitos-educacionais-indigenas#:~:text=Portarias%20%E2%80%93%20Nesta%20semana%2C%20o%20MEC,implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20universidade>. Acesso em 17 jul.2024

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral> . Acesso em: 20 jul. 2024.



com ações pedagógicas formais e não formais, suscitando e valorizando aspectos linguísticos e culturais, além da promoção da interculturalidade, potencialização o protagonismo juvenil.

Foi realizada em 2018 uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>4</sup> para investigar a produção acadêmica sobre o tema da Educação Intercultural entre 1991 e 2018 o resultado totalizou 1.415 sendo Mestrado (dissertações) 936 e doutorado (teses) 294. Ao refinar a busca para "Educação Intercultural nas escolas públicas", o resultado totalizou 52 sendo Mestrados (dissertações) 39 e Doutorado (teses) 13.

Ao analisar os títulos das teses que abordam a “Educação Intercultural em escolas públicas” observou-se que as pesquisas se concentram em temas de educação indígena, o ensino em escolas de comunidades tradicionais quilombolas, e a educação em escolas de fronteira. E somente uma tese que aborda questões identitárias de jovens na cidade de Porto Alegre - RS. No entanto, não foi identificado uma tese que propõe um estudo de caso que trate especificamente da práxis da Educação Intercultural em escolas públicas no ensino médio, em grandes centros urbanos, fora das áreas de fronteira e de comunidades tradicionais indígenas e quilombolas. E não foi encontrado escolas públicas de ensino médio com propostas de ensino médio integral e intercultural, oficializada por meio de programa com iniciativa de um governo estadual, como o modelo ofertado no Estado do Rio de Janeiro, exceto como falamos das escolas de fronteiras e comunidades quilombolas que estão sob o programa já citado do MEC, portanto um programa federal. Deixamos claro que a pesquisa foi realizada em janeiro de 2018.

A partir das pesquisas bibliográficas realizadas, ficou evidente que existe um sólido suporte teórico para a construção das epistemologias da Educação Intercultural. Além disso, ao analisarmos as teses sobre o tema, identificamos uma oportunidade relevante e viável de explorar, por meio de uma pesquisa de estudo de caso, a práxis da educação intercultural nas escolas públicas de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro, considerando-se o contexto urbano da região. Verificou-se que a pesquisa poderia contribuir significativamente para compreender como as práticas pedagógicas interculturais estão sendo implementadas em escolas públicas, em áreas urbanas, não fronteiriças, e sua relação com os desafios e as oportunidades específicas desse contexto.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Segundo Ianni (1996;1998) a globalização e o neoliberalismo não devem ser vistos como fenômenos inevitáveis e neutros, mas como estruturas que promovem desigualdade e demandam uma resistência ativa. E autores Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Vera Candau, assim como Octavio Ianni, citam e acreditam, que a educação é um importante vetor na formação de sujeitos críticos, e tem a possibilidade de capacitá-los para compreender as dinâmicas da globalização, e para atuarem em prol de uma sociedade mais justa. E segundo Vera Candau (2008, p. 32) a Educação Intercultural é uma abordagem educativa que promove o diálogo, a interação e a troca entre diferentes culturas, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural de forma crítica e inclusiva, e vai além de uma simples coexistência entre culturas, busca transformar as relações sociais e educar cidadãos capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo preconceitos e desigualdades estruturais.

Diante deste cenário vimos a oportunidade de aprofundar os estudos da práxis da educação intercultural e verificar se é desenvolvida em alguma escola pública brasileira, e por meio da pesquisa, constatar ou não, se é uma formação que possibilita resistir as dinâmicas da globalização, do neoliberalismo em uma sociedade multicultural.

Assim o objeto da pesquisa foi “A práxis da Educação Intercultural em escolas públicas interculturais de ensino médio brasileiras, em centros urbanos, na perspectiva latino-americana, para a formação de sujeitos críticos em relação as dinâmicas da globalização e do neoliberalismo, em sociedades multiculturais”. O objetivo principal foi verificar se a práxis da Educação Intercultural forma sujeitos críticos capazes de compreender as dinâmicas da globalização e do neoliberalismo, e se são capazes de atuarem em prol de uma sociedade mais justa, na perspectiva latino-americana.

Os objetivos secundários foram compreender a teoria da globalização segundo Ianni(1996; 1998; 2012) e seus impactos na América Latina, principalmente no Brasil; o papel da educação na formação do sujeito crítico de acordo com a pedagogia freiriana (1967; 1970.; 1979), analisar as epistemologias da interculturalidade crítica face ao multiculturalismo proposto por Catherine Walsh (2005; 2009; 2013; 2017; 2018), verificar a decolonialidade do saber e do poder segundo Anibal Quijano (2000; 2003; 2014), e ter base de referencial da epistemes da educação intercultural e os desafios da escola para sua práxis, segundo Vera Candau (1999; 2000; 2003; 2008; 2010; 2012; 2018). E tivemos outros autores, relacionado ao tema da tese, que colaboraram na construção da compreensão e elucidação dos objetivos de pesquisa propostos.

A pesquisa foi desenvolvida com a abordagem metodológica de estudo de caso exploratório, na escola pública intercultural de ensino médio Centro Educacional Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, no bairro do Méier, na cidade do Rio de Janeiro – RJ, inaugurada em 2014. Foi utilizada a técnica de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os atores – 05 professores<sup>08</sup> estudantes, e 01 vice-diretora responsável pela coordenação pedagógica – e finalizamos com a análise dos dados qualitativos extraídos das transcrições das entrevistas para verificação dos objetivos de pesquisa, somada à verificação e análise documental do Plano Político Pedagógico (PPP) 2017-2024 em relação a proposta de uma educação intercultural.

O Capítulo 2 traz o pensamento de Octavio Ianni (1996) que apresenta a globalização como um processo complexo que vai além da economia, abrangendo aspectos sociais, culturais e políticos. Destaca-se o caráter de expansão capitalista, criando interdependências entre países e transformando sociedades locais, afetando estruturas culturais e relações de poder. Impulsionada pelo neoliberalismo, a globalização inclui o avanço tecnológico e o fluxo global de informações e capital, mas resulta em uma convivência marcada por desigualdades. O capítulo traz a reflexão de como o multiculturalismo se alinha com a globalização e o neoliberalismo ao tratar as diferenças culturais superficialmente, reforçando o status quo e evitando enfrentar desigualdades estruturais, e como é usado como um recurso de mercado, valorizando a diversidade como produto e símbolo de inclusão, mas sem promover mudanças reais, legitimando a expansão neoliberal e as desigualdades globais, ao priorizar o mercado e ignorar questões sociais e demandas por justiça, segundo o pensamento de Catherine Walsh (2000). E traz a crítica de Aníbal Quijano sobre a globalização estar profundamente ligada à colonialidade do poder, que perpetua desigualdades históricas entre o Norte e o Sul global, e como o neoliberalismo reforça as estruturas coloniais e a exploração econômica da América Latina, além de impor uma homogeneização cultural, marginalizando as identidades locais. O capítulo encerra com a convergência dos pensamentos de Ianni, Walsh e Quijano sobre a defesa de uma resistência à globalização por meio da formação educacional crítica do sujeito, baseada na decolonização do poder e do saber, para que os povos latino-americanos possam recuperar sua autonomia e formas próprias de desenvolvimento, de acordo com suas culturas locais.

No Capítulo 3, analisamos as epistemologias da interculturalidade crítica, baseadas nos pilares de justiça, Estado e educação, conforme proposto por Catherine Walsh. A autora critica o multiculturalismo por não questionar as estruturas de poder e

defende um Estado capaz de promover transformações estruturais para a equidade intercultural. Complementamos essa abordagem com a teoria da colonialidade do saber e do poder de Aníbal Quijano, que evidencia como o colonialismo impôs hierarquias raciais e culturais persistentes nas sociedades pós-coloniais. Destacamos a necessidade de decolonizar o conhecimento e as estruturas de poder como meio de emancipação social.

Além disso, discutimos os desafios da Educação Intercultural, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que fomentem o diálogo entre culturas. O capítulo converge as perspectivas de Walsh e Quijano, articulando-as à proposta de Vera Candau sobre a formação de cidadãos críticos e engajados. Essas reflexões teóricas fundamentam a análise do objeto de estudo e orientam os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 4, apresentamos a história do CE Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, com foco na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2017-2024 em relação à educação intercultural, bem como nas diretrizes propostas pela SEDUC-RJ. Examinamos os processos educacionais e suas intencionalidades no contexto da educação intercultural, além de abordar as metodologias utilizadas, os objetivos e as metas a serem alcançadas. Também detalhamos as atividades desenvolvidas pela escola e os desafios enfrentados na implementação dessa proposta educacional.

No Capítulo 5, analisamos a práxis da Educação Intercultural no CE João Cabral de Melo Neto à luz das epistemologias da interculturalidade discutidas no Capítulo 3, bem como em relação ao seu Projeto Político-Pedagógico e às diretrizes educacionais da SEDUC-RJ. Investigamos essa prática sob a perspectiva dos estudantes e do gestor pedagógico, incorporando trechos das entrevistas transcritas para avaliar, à luz das epistemologias da educação intercultural, se há, de fato, a concretização de processos educacionais interculturais e como eles se desenvolvem. Este capítulo é essencial para a verificação dos objetivos propostos na pesquisa e para a formulação de suas conclusões.

No capítulo 6 desenvolvemos a conclusão da pesquisa, sintetizamos os principais resultados do estudo de caso, revisitando os objetivos iniciais para avaliar se foram alcançados e, caso positivo, de que forma se concretizaram. Destacamos as respostas encontradas para as questões de pesquisa, contextualizando a relevância dos resultados e suas implicações para o campo da educação intercultural. Além disso, discutimos as possíveis aplicações práticas das descobertas, bem como as limitações enfrentadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Também sugerimos caminhos para investigações futuras, reconhecendo aspectos que podem ser aprofundados ou aprimorados. Encerramos a conclusão enfatizando a contribuição da pesquisa para o

campo da educação, especialmente no que tange à práxis da Educação Intercultural em escolas públicas. Ressaltamos sua importância na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e resistir às dinâmicas da globalização, do neoliberalismo e do multiculturalismo, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## 2 DINÂMICAS DA GLOBALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

O processo de globalização vem transformando as estruturas políticas, econômicas e culturais de todo o mundo ao longo das últimas décadas. Para Octavio Ianni (1996), um dos principais pensadores brasileiros sobre esse tema, a globalização é um fenômeno histórico, multifacetado e contínuo, que começou a se consolidar com as grandes navegações e o colonialismo europeu, mas que ganhou força sobretudo a partir do século XX, com a expansão do capitalismo e o avanço das tecnologias de comunicação.

Resultado de um longo processo histórico, a globalização pode ser traçada desde o colonialismo, passando pela revolução industrial e pelo imperialismo, até a atual fase de capitalismo global. Ianni observa que “a globalização não é apenas uma tendência recente; suas raízes se encontram na expansão colonial europeia dos séculos XV e XVI, que levou à integração forçada de diferentes povos e culturas em uma economia global” (IANNI, 1996, p. 23). Esse ponto de partida colonial estabeleceu as bases para as interdependências e as hierarquias que ainda hoje marcam a ordem global.

Podemos ver a globalização moderna como uma intensificação de tendências históricas, onde a economia capitalista molda as relações internacionais e estabelece padrões culturais. Ianni enfatiza que “ao expandir os mercados e concentrar o poder nas grandes corporações, aprofunda as desigualdades entre nações e classes, criando uma sociedade global onde a exclusão e a exploração se manifestam em novos moldes” (IANNI, 1996, p. 45). O desenvolvimento de tecnologias avançadas e o fluxo livre de capital e informação permitiram que a globalização fosse acelerada e se tornasse um fenômeno de impacto global profundo.

O impacto se manifesta em diversos aspectos das sociedades modernas. Ele ressalta que a globalização “não é apenas econômica, mas também social, cultural e política, afetando as relações de poder, as identidades culturais e os modos de vida em todas as partes do mundo” (IANNI, 1998, p. 54).

As culturas locais e identidades nacionais, com a globalização, são pressionadas pela homogeneização cultural promovida pela mídia e pela indústria cultural global. As identidades se tornam híbridas e complexas, e Ianni observa que “as culturas locais, ao mesmo tempo que resistem, incorporam elementos globais, formando uma convivência ambígua entre o tradicional e o moderno” (IANNI, 1998, p. 67). A cultura globalizada

promove o consumo de valores e estilos de vida que, por vezes, minam as tradições locais e reforçam um sentimento de alienação.

Destaca-se que a globalização não resulta em um mundo harmonioso e integrado, como é frequentemente retratado. Pelo contrário, ela aprofunda as desigualdades sociais e econômicas entre países e dentro das próprias nações. Para Ianni, “a globalização produz novas formas de dependência e subordinação, aprofundando as desigualdades sociais e econômicas, e concentrando poder e riqueza nas mãos de uma elite transnacional” (IANNI, 1998, p. 75).

Esse aspecto da globalização leva à marginalização de grandes segmentos da população, que, por não se adaptarem às demandas do mercado global, acabam sendo excluídos dos benefícios econômicos e sociais. Este fenômeno é descrito como uma “exclusão sistêmica”, onde a globalização beneficia apenas aqueles que já possuem recursos e meios para participar da economia globalizada, enquanto a maioria fica à margem, sem acesso às oportunidades, como diz Santos “A economia foi socializada em pequenas ilhas de inclusão que passaram a existir em vastos arquipélagos de exclusão; a politização do Estado cedeu frequentemente à privatização do Estado e à patrimonialização da dominação política [...] a sociedade, dividida em múltiplos apartheids, polariza-se ao longo de eixos econômicos, sociais, políticos e culturais” (1999, p. 40)

A globalização tem um impacto significativo no mercado de trabalho, remodelando suas estruturas e dinâmicas em escala global. Ele argumenta que a expansão do capitalismo global e das tecnologias de comunicação e transporte cria uma fase de interdependência entre os mercados de diferentes países. No entanto, essa integração econômica não é homogênea e acentua desigualdades entre nações e dentro delas. Como ele afirma, “a globalização tende a concentrar as riquezas em certos polos, enquanto distribui o trabalho e a pobreza em outras regiões” (IANNI, 1996, p. 28).

Ianni observa que a globalização, movida pela lógica neoliberal, flexibiliza o trabalho, transformando as relações laborais para atender à lógica do mercado e à busca incessante por competitividade. Isso significa a precarização do emprego, a redução dos direitos trabalhistas e uma pressão constante por produtividade. Ele afirma: “A globalização introduz uma nova ordem para o trabalho e a produção, na qual o emprego estável e os direitos garantidos se tornam cada vez mais exceções em um mundo onde predomina a busca pela maximização do lucro e pela flexibilidade” (IANNI, 1999, p. 57).

A visão de Ianni sobre o mercado de trabalho global destaca que os trabalhadores são cada vez mais vistos como recursos descartáveis, sendo constantemente requalificados, substituídos ou deslocados conforme as demandas do capital. Atualizando o pensamento de Ianni podemos utilizar a expressão “uberização”<sup>5</sup> (STANDING, 2011) (CASSALI, 2019; SASSEN, 2014; ZUBOF, 2019; STANDING, 2011) do trabalho, onde trabalhadores são contratados temporariamente, sem vínculos formais, o que resulta em uma crescente insegurança econômica e social.

Dessa forma, o mercado de trabalho globalizado favorece a exploração e a fragmentação da classe trabalhadora, o que contribui para a consolidação de um sistema desigual. A uberização do trabalho reflete uma tendência crescente no mercado globalizado e neoliberal, em que os trabalhadores são tratados como "prestadores de serviço" sem vínculo empregatício, o que leva à redução de custos para as empresas, mas aumenta a precarização para o trabalhador.

De acordo com Quijano (2000) a globalização econômica está profundamente ligada à expansão do neoliberalismo, que reduz o papel do Estado na regulação da economia e favorece a livre circulação de capitais e bens, mas ao mesmo tempo precariza o trabalho e agrava as condições sociais. Ele observa que "a lógica neoliberal da globalização reduz a autonomia dos países periféricos e promove a precarização do trabalho, a exclusão social e a destruição das formas de organização política e econômica próprias" (QUIJANO, 2000, p. 132).

Octavio Ianni (1996) analisa o neoliberalismo como um motor fundamental da globalização contemporânea. Para ele, o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas um fenômeno político e cultural que acompanha e potencializa a expansão global do capitalismo. Ianni destaca que, na perspectiva neoliberal, o papel do Estado é minimizado em favor do mercado livre, que se torna o principal regulador das relações sociais e econômicas.

Ianni observa: “O neoliberalismo, como ideologia e prática política, favorece a globalização ao promover a abertura dos mercados e a livre circulação de capitais, tecnologias e informações” (IANNI, 1998, p. 45). Ele acredita que essa visão mercadorocêntrica acelera a integração mundial, ao mesmo tempo em que reforça a

---

<sup>5</sup> A “uberização” do trabalho refere-se a um modelo de relações trabalhistas marcado pela flexibilização extrema e pela contratação sem vínculo formal, popularizado por empresas de plataformas digitais como a Uber. Este tipo de trabalho caracteriza-se: ausência de direitos trabalhistas, precariedade pela pressão produtiva, entre outras.



concentração de poder e riqueza nas mãos de corporações multinacionais e elites financeiras.

O impacto do neoliberalismo sobre a soberania e autonomia dos países, especialmente nas regiões do Sul Global, é profundo e transformador. Segundo Ianni, "o neoliberalismo, ao globalizar o mercado e reconfigurar o papel do Estado, tende a transformar nações em meros territórios de operações transnacionais" (IANNI, 1998, p. 66). Esse modelo econômico contribui para o agravamento das desigualdades, tanto entre países quanto dentro das próprias nações, ao subordinar as estruturas locais às demandas do capital global, enfraquecendo a capacidade de autodeterminação política e econômica dos Estados. Octavio Ianni critica a globalização na América Latina, destacando-a como um processo que amplifica as desigualdades regionais e favorece o domínio das grandes economias sobre as nações menos desenvolvidas. Ele observa que a globalização, sob a ótica do capitalismo, integra os países latino-americanos de forma subordinada, mantendo-os como fornecedores de recursos e serviços. Ianni afirma: "A globalização não dissolve as fronteiras, mas as redefine para incluir uns e excluir outros, em um jogo perverso de interdependência e subordinação" (IANNI, 1992, p. 75). Essa integração desigual, segundo ele, reforça a dependência econômica e limita a autonomia dos países da região, mantendo a América Latina em uma posição de vulnerabilidade, frente ao poder global.

Anibal Quijano (2000) argumenta que a globalização não é um fenômeno novo, mas sim uma continuação das práticas coloniais que foram ajustadas às novas formas de capitalismo global. Diz que

A globalização não é um processo novo, mas uma reestruturação das formas de colonialidade que perduram. A modernidade é, na verdade, uma forma de colonialismo que se reflete nas novas formas de exploração e subordinação dos países periféricos, como a América Latina, ao poder econômico global (QUIJANO, 2000, p. 122).

Para ele, a globalização intensifica e perpetua as desigualdades estruturais, com particular ênfase na subordinação da América Latina ao sistema global de dominação econômica, política e cultural.

Ele vê a globalização como uma continuação dessas estruturas de dominação, onde os países latino-americanos, embora formalmente independentes, continuam sendo marginalizados e subordinados ao poder econômico global. Quijano destaca que "a

colonialidade do poder, do saber e do ser é a matriz de dominação que molda as relações sociais e culturais na América Latina" (QUIJANO, 2000, p. 53).

Quijano destaca que, embora a globalização traga uma maior interconexão econômica, ela também acentua a divisão entre o Norte e o Sul global. Os países da América Latina são integrados ao sistema global de forma desigual, sendo essencialmente fornecedores de recursos naturais e mão de obra barata, enquanto as grandes potências mantêm o controle sobre as tecnologias, as finanças e as cadeias de produção de valor mais alto. Ele afirma: "A globalização, sob a lógica do capitalismo, está apenas intensificando a subordinação e a exploração das regiões periféricas, como a América Latina, ao concentrar ainda mais a riqueza e o poder nas mãos de poucos" (QUIJANO, 2000, p. 125).

Quijano também aponta para o racismo estrutural que é intensificado pela globalização. A noção de uma hierarquia racial e cultural, que remonta ao período colonial, continua a determinar as relações de poder no sistema global. Ele argumenta que "o racismo é uma estrutura de dominação fundamental que atravessa todos os aspectos da vida social, sendo uma das principais características da globalização moderna, que reafirma as divisões entre as culturas e os povos" (QUIJANO, 2000, p. 128).

Catherine Walsh enxerga a globalização como um processo contraditório e ambivalente para a América Latina. Por um lado, a globalização promove maior conectividade e circulação de culturas; por outro, reforça desigualdades ao impor um modelo econômico neoliberal que marginaliza muitos grupos culturais e intensifica a dependência da região em relação às economias centrais. Ela argumenta que as políticas multiculturais adotadas no contexto da globalização neoliberal geralmente celebram a diversidade, mas somente enquanto essa diversidade não ameaça o sistema. Esse tipo de multiculturalismo se torna, segundo Walsh, uma "ferramenta de mercantilização da diferença", que permite a exploração da cultura como um produto de mercado, sem enfrentar as desigualdades estruturais que a globalização impõe.

Em suas palavras, "a globalização neoliberal transforma a diferença cultural em algo consumível, mantendo as estruturas de poder e evitando mudanças sociais profundas" (WALSH, 2009, p. 56). Para ela, esse tipo de abordagem limita-se a uma inclusão simbólica que não questiona as desigualdades de poder, perpetuando a marginalização dos grupos subalternos e obscurecendo as demandas por justiça social na América Latina.

Podemos concluir que para Ianni, Walsh e Quijano, os impactos da globalização na América Latina compartilham algumas semelhanças, especialmente no que diz respeito à intensificação das desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Octavio Ianni vê a globalização como um processo que intensifica as desigualdades dentro e entre os países, promovendo uma interdependência econômica que favorece os países centrais e subordina as economias periféricas. Ele destaca a flexibilidade no mercado de trabalho e a precarização das relações laborais, o que acentua a marginalização das classes trabalhadoras na América Latina.

Catherine Walsh compartilha uma crítica semelhante, ao argumentar que a globalização neoliberal celebra a diversidade cultural apenas na medida em que essa diversidade não ameaça o sistema. Para ela, o multiculturalismo promovido pela globalização transforma a cultura em um produto de mercado, sem enfrentar as desigualdades estruturais que a globalização impõe, perpetuando a marginalização e a exploração.

Quijano, por sua vez, foca nas dimensões da colonialidade do poder e do saber, argumentando que a globalização intensifica a dominação histórica imposta pelo colonialismo, perpetuando a dependência da América Latina em relação ao mundo capitalista global. Ele enfatiza a continuidade das estruturas de exploração e a marginalização dos povos do Sul Global.

Em suma, todos compartilham a visão de que a globalização, embora promovendo maior conectividade, reforça as desigualdades estruturais na América Latina, seja através da exploração econômica, da mercantilização cultural ou da perpetuação de relações de poder coloniais.

## 2.1 A FACE DO MULTICULTURALISMO NA GLOBALIZAÇÃO

O Brasil representa um exemplo de multiculturalismo devido à sua vasta diversidade cultural, resultante da presença de povos indígenas, africanos, europeus e imigrantes de diversas nacionalidades. Essa pluralidade se manifesta na coexistência de diferentes grupos culturais, muitas vezes sem a imposição de assimilação total. No entanto, essa convivência não ocorre de forma equitativa, pois persistem desigualdades sociais, raciais e econômicas que afetam negativamente esses grupos. Diante desse cenário, a educação desempenha um papel central na promoção do diálogo intercultural. Assim, torna-se essencial refletir sobre como o multiculturalismo é abordado nas escolas

brasileiras, considerando as desigualdades históricas e estruturais que marcam a sociedade. A conceituação de multiculturalismo pode gerar divergências na academia, pois esse conceito pode ser interpretado de várias formas, dependendo da corrente teórica, das perspectivas políticas e sociais adotadas pelos estudiosos.

A definição clássica do multiculturalismo diz que é uma ideologia ou política que promove a convivência harmoniosa de diversas culturas dentro de uma sociedade, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, étnicas, religiosas e linguísticas. O objetivo do multiculturalismo é assegurar a igualdade de direitos e a aceitação mútua entre os grupos culturais, respeitando a diversidade e incentivando o diálogo entre eles. Como afirmado por Kymlicka (1995), "O multiculturalismo se refere a políticas que reconhecem a diversidade cultural dentro de uma sociedade e buscam garantir a igualdade de tratamento para todos os grupos culturais" (p. 5). Ele defende que as culturas coexistam sem a necessidade de uma assimilação forçada, permitindo que cada grupo preserve suas tradições e identidades enquanto participa ativamente da vida social, política e econômica (KYMLICKA, 1995).

É importante diferenciar multiculturalismo do termo multicultural que é um adjetivo que descreve algo que envolve ou representa várias culturas, como um evento, uma escola ou uma sociedade. O uso do termo multicultural se refere a algo que, na prática, envolve ou reúne diversas culturas, mas não necessariamente implica em uma política ou ideologia de respeito e igualdade entre elas. Como aponta Kymlicka (1995), "O termo multicultural se refere a contextos nos quais diferentes culturas coexistem, mas não há necessariamente um compromisso com políticas que promovam a igualdade ou o reconhecimento de direitos culturais" (p. 8).

Muitos acadêmicos criticam o multiculturalismo por entenderem que ele, muitas vezes, serve para mascarar desigualdades e perpetuar as estruturas de poder dominantes. O multiculturalismo pode ser visto como uma solução superficial, que reconhece as diferenças culturais, mas não questiona as bases de poder, como as desigualdades econômicas e sociais, nem promove uma verdadeira transformação social. Catherine Walsh, por exemplo, critica o multiculturalismo por não considerar as dinâmicas de opressão e as relações de poder que existem entre as culturas (Walsh, 2011).

Outros acadêmicos argumentam que o multiculturalismo é muitas vezes entendido de forma superficial, sendo tratado apenas como um reconhecimento das culturas sem uma reflexão profunda sobre como essas culturas interagem dentro de uma estrutura de desigualdade global (como o colonialismo e o neoliberalismo). Alguns

defendem uma abordagem mais crítica e profunda, como a decolonização do saber, que vai além do reconhecimento das culturas e busca dismantelar as hierarquias e os sistemas de opressão.

A concepção de multiculturalismo varia de acordo com o contexto cultural e político em que é discutido. No Norte Global, o multiculturalismo pode ser visto de maneira diferente em relação ao Sul Global, onde as questões de colonização, imperialismo e racismo são mais evidentes. Enquanto no Norte, o multiculturalismo pode ser uma política inclusiva, no Sul, pode ser interpretado como uma forma de manutenção das desigualdades globais.

Para Octavio Ianni (1996), o multiculturalismo surge no contexto da globalização como uma tentativa de lidar com a crescente diversidade cultural gerada pela circulação mundial de pessoas, bens e informações. No entanto, Ianni critica o fato de que esse multiculturalismo muitas vezes se manifesta de maneira superficial, sem enfrentar as desigualdades estruturais que ele deveria ajudar a resolver. Como ele destaca: “o multiculturalismo que emerge na globalização é frequentemente domesticado, servindo mais ao mercado do que a uma verdadeira convivência igualitária” (IANNI, 1996, p. 102).

O multiculturalismo, portanto, não é apenas uma resposta ao processo de globalização, mas uma tentativa de mediar as tensões entre culturas dominantes e subalternas, frequentemente sem tratar de maneira profunda as relações de poder que as sustentam. Para Ianni, ele se apresenta como uma forma de “conciliar a diversidade cultural com as forças globais que buscam homogeneizar os modos de vida” (1996, p. 103). Essa conciliação, no entanto, está longe de ser simples e isenta de contradições, já que as desigualdades sociais e as relações de poder continuam a permear as interações culturais.

Em muitos casos, o multiculturalismo tende a se concentrar apenas nos aspectos visíveis e simbólicos das culturas, negligenciando as questões estruturais que perpetuam a marginalização e a exclusão de certos grupos. Ianni afirma: “o multiculturalismo, ao reduzir as culturas à sua expressão visível e simbólica, não toca nas relações de poder que as sustentam e reproduzem desigualdades” (IANNI, 1996, p. 118). Dessa forma, o multiculturalismo, embora reconheça a diversidade, pode também acabar por legitimar as desigualdades e as estruturas de dominação presentes na sociedade globalizada.

Para Aníbal Quijano (2000) o multiculturalismo, sob o sistema global, muitas vezes reforça a "colonialidade do poder", mantendo a hierarquia racial e cultural imposta desde o colonialismo. Ele argumenta que o multiculturalismo, ao invés de questionar

essas estruturas de dominação, apenas integra as diferenças de forma controlada, sem confrontar as desigualdades de poder. Quijano afirma que “o multiculturalismo funciona como uma estratégia de tolerância passiva, que preserva a hegemonia e marginaliza o conhecimento e as culturas locais” (QUIJANO, 2000, p. 56).

Catherine Walsh é uma das principais vozes críticas do multiculturalismo, especialmente no contexto da globalização e do neoliberalismo. Para ela, o multiculturalismo, em vez de ser um verdadeiro reconhecimento e valorização das diferenças culturais, é frequentemente transformado em um recurso que reforça as estruturas de poder globais.

Segundo Walsh (2009), o multiculturalismo é frequentemente utilizado de forma superficial, sem questionar as desigualdades estruturais e sem enfrentar os impactos das dinâmicas neoliberais que mantêm essas desigualdades. É muitas vezes incorporado ao projeto neoliberal de uma maneira que atende aos interesses do mercado e das elites globais, argumenta que “o multiculturalismo, em muitos casos, se transforma em uma ferramenta de mercantilização da diferença, mantendo as estruturas de poder e evitando mudanças sociais profundas” (2009, p. 40). Em outras palavras, as políticas multiculturais promovidas pelo neoliberalismo tendem a reduzir as culturas a mercadorias ou a recursos exóticos que podem ser consumidos e apropriados sem uma verdadeira transformação nas relações de poder.

Esse tipo de multiculturalismo, segundo Walsh, serve para consolidar o *status quo* do neoliberalismo, ao ignorar ou minimizar as questões de injustiça social e as assimetrias de poder. Ele se limita a celebrar as diferenças culturais de uma forma que seja visualmente inclusiva, mas que não interfere nas estruturas sociais que marginalizam grupos subalternizados. Desse modo, o multiculturalismo neoliberal é como uma ferramenta que não questiona as desigualdades econômicas e sociais, mas que as disfarça e, por isso, contribui para a continuidade do sistema neoliberal.

A globalização é um dos principais agentes de expansão do neoliberalismo e, para Walsh, o multiculturalismo superficial promovido por ela é um elemento importante para mascarar as desigualdades. Com a intensificação dos fluxos de bens, capital, informações e culturas, as sociedades se tornam mais diversas e multiculturais. No entanto, essa diversidade é frequentemente tratada de forma superficial pelas políticas globais. Walsh critica essa abordagem superficial da globalização e aponta que “a globalização neoliberal se apropria do multiculturalismo para promover uma imagem de

inclusão, ao mesmo tempo que perpetua as desigualdades entre e dentro dos países” (WALSH, 2009, p. 42).

Para Walsh, a globalização traz consigo uma contradição: ao mesmo tempo em que gera uma maior interação entre culturas, ela também impõe um modelo econômico que marginaliza muitos desses grupos culturais. As políticas multiculturais adotadas pela globalização neoliberal tendem a celebrar as diferenças apenas na medida em que elas não ameaçam o sistema. Como ela afirma, “o multiculturalismo, em muitos casos, se transforma em uma ferramenta de mercantilização da diferença, mantendo as estruturas de poder e evitando mudanças sociais profundas” (WALSH, 2009, p. 43).

Assim, Walsh vê o multiculturalismo na globalização como uma estratégia que reforça a hegemonia neoliberal, ao transformar as culturas em produtos consumíveis e ao evitar enfrentar as desigualdades estruturais que são amplificadas pela globalização.

Para Aníbal Quijano, o multiculturalismo, sob o sistema global, muitas vezes reforça a "colonialidade do poder", mantendo a hierarquia racial e cultural imposta desde o colonialismo. Ele argumenta que o multiculturalismo, ao invés de questionar essas estruturas de dominação, apenas integra as diferenças de forma controlada, sem confrontar as desigualdades de poder. Quijano afirma que “o multiculturalismo funciona como uma estratégia de tolerância passiva, que preserva a hegemonia e marginaliza o conhecimento e as culturas locais” (QUIJANO, 2000, p. 56).

Quijano, Walsh e Ianni compartilham alguns pensamentos sobre a globalização e o multiculturalismo, embora com ênfases distintas em seus respectivos enfoques. Cada um, à sua maneira, analisa como a globalização impacta as relações sociais, econômicas e culturais, especialmente na América Latina, e como o multiculturalismo se encaixa nesse processo.

Ianni vê o multiculturalismo de forma mais crítica, considerando-o uma forma superficial de lidar com as diferenças culturais, sem enfrentar as desigualdades estruturais criadas pela globalização. Ele entende que o multiculturalismo, na prática, não desafia as relações de poder.

Catherine Walsh compartilha com a crítica, argumentando que o multiculturalismo dentro do contexto da globalização neoliberal serve para mercantilizar as culturas, tratando a diversidade como um produto que pode ser consumido e explorado, mas sem realmente desafiar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades.

Quijano aborda o multiculturalismo de forma semelhante na questão das diferenças culturais, e a imposição de um conhecimento eurocêntrico. Ele critica a forma

como a globalização continua a marginalizar as culturas do Sul Global, mantendo uma hierarquia colonial que não permite que essas culturas se expressem plenamente.

Portanto, os três autores compartilham uma visão crítica da globalização e do multiculturalismo no contexto latino-americano, ressaltando que ambos frequentemente servem para reforçar as desigualdades existentes, em vez de promover transformações sociais, políticas e econômicas verdadeiras e justas nas sociedades latinas.

## 2.2 CRÍTICA A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

É imprescindível discutir o Novo Ensino Médio no Brasil, que foca na educação para o trabalho, é importante porque essa abordagem pode limitar o papel da educação a uma mera preparação técnica, desconsiderando a formação crítica dos sujeitos. Ao priorizar habilidades específicas para o mercado de trabalho, o modelo pode negligenciar a formação integral, que deveria incluir não apenas competências profissionais, mas também o desenvolvimento de valores éticos, pensamento crítico e consciência social, política, cultural e econômica.

E tem a possibilidade dessa ênfase no trabalho poder reforçar a precarização das relações laborais, dado que o mercado de trabalho atual, influenciado pelo neoliberalismo, exige flexibilidade e subordinação, muitas vezes em condições precárias e temporárias. Portanto, é essencial que a educação não se limite à preparação para empregos, mas também prepare os jovens para serem sujeitos críticos e ativos, capazes de questionar as desigualdades sociais e políticas do mundo em que vivem.

Octavio Ianni é um dos pensadores que mais criticam a transformação da educação em mercadoria no contexto da globalização neoliberal. Para Ianni, a globalização impõe uma lógica de mercado que impacta diretamente o sistema educacional, tratando-o como um produto a ser consumido, em vez de um direito fundamental que deve ser acessível a todos. Ele afirma:

A globalização neoliberal transforma a educação em um bem mercantil, reduzindo seu papel social e político, e tornando-a um instrumento de produção de mão de obra para o mercado, em detrimento da formação integral do indivíduo" (IANNI, 1999, p. 121).

Essa mercantilização da educação é uma das grandes críticas que Ianni faz ao impacto do neoliberalismo sobre as sociedades contemporâneas, especialmente em países



como o Brasil. A educação, que deveria ter como objetivo a emancipação e formação crítica dos indivíduos, passa a ser reduzida à preparação para o mercado de trabalho, enfatizando habilidades técnicas e profissionais em detrimento de uma formação humanista e crítica. Ianni considera isso um reflexo de um processo de subordinação da educação aos interesses econômicos, que resultam em um sistema excludente e desigual.

A crítica de Ianni à mercantilização da educação também está diretamente relacionada com a precarização do ensino. Ele observa que, ao tratar a educação como um serviço, a qualidade do ensino torna-se um aspecto secundário, favorecendo modelos que atendem apenas às exigências imediatas do mercado, em vez de promover o desenvolvimento integral do ser humano. Em suas palavras “a educação no contexto da globalização não busca formar sujeitos críticos e autônomos, mas sim mão de obra para a competitividade do mercado global” (IANNI, 1999, p. 113).

Ianni argumenta que a mercantilização da educação não apenas altera seu objetivo, mas também aprofundar as desigualdades sociais e econômicas, ao colocar a educação como algo acessível apenas para quem pode pagar. Ele observa que a desigualdade no acesso à educação de qualidade se torna uma questão central, pois a educação se torna, cada vez mais, uma mercadoria acessível apenas aos grupos privilegiados, perpetuando a exclusão de grandes segmentos da população. A educação perde, então, sua função de transformação social e de promotora de igualdade de oportunidades.

Destaca-se que o modelo de educação orientado para o mercado de trabalho torna-se homogeneizador e alienante, pois não favorece a diversidade de conhecimentos nem a reflexão crítica sobre a realidade social, política e econômica. A educação passa a ser pautada pelos interesses do mercado, e não pelos interesses dos indivíduos e comunidades. Ianni afirma que “no cenário da globalização, a educação torna-se um instrumento de conformismo e de adaptação ao sistema, e não de transformação social e construção de um projeto coletivo” (IANNI, 1999, p. 127).

Portanto, a crítica de Ianni à mercantilização da educação é uma crítica à forma como o sistema educacional foi cooptado pelos interesses do mercado global, que prioriza a produção de trabalhadores e não de sujeitos críticos e autônomos. A educação, em sua análise, deveria ser um espaço de resistência à globalização neoliberal, um espaço de questionamento e transformação, mas, sob a ótica mercadológica, acaba sendo reduzida a uma mercadoria que favorece as dinâmicas de poder e exclusão social.

A globalização, com suas múltiplas dimensões econômicas, culturais e sociais, tem gerado desafios significativos para as sociedades, especialmente no campo da educação. Se, por um lado, a mercantilização da educação a torna um instrumento de conformismo, adaptando os indivíduos ao sistema globalizado, por outro, ela também pode se configurar como um espaço de questionamento das desigualdades sociais e de promoção da transformação social.

Nesse contexto, a educação se apresenta como uma poderosa ferramenta de resistência às dinâmicas da globalização. Pensadores como Octavio Ianni, Catherine Walsh e Aníbal Quijano defendem a educação não apenas como um meio de adaptação, mas como um processo de emancipação e transformação social, capaz de desafiar as estruturas de poder e de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Octavio Ianni (1999) a globalização não é apenas um processo econômico, mas também um fenômeno que redefine as relações sociais, culturais e políticas. Ianni alerta que a globalização, especialmente quando impulsionada pelo neoliberalismo, busca homogeneizar e mercantilizar todos os aspectos da vida humana, incluindo a educação.

No entanto, ele acredita que a educação pode ser uma ferramenta de resistência ao processo de globalização, desde que se proponha a formar sujeitos críticos, capazes de questionar as injustiças sociais e políticas impostas pelo modelo global dominante. Em suas palavras “a educação, em tempos de globalização, não pode ser tratada como um simples processo de adaptação ao mercado, mas deve ser entendida como um espaço de questionamento e resistência às desigualdades que a globalização impõe.” (IANNI, 1999, p. 142). Ele defende a educação como um instrumento de libertação, que deve promover uma visão crítica e reflexiva, capaz de transformar a sociedade e resistir aos efeitos alienantes e excludentes da globalização neoliberal.

Catherine Walsh, por sua vez, critica a forma superficial com que a globalização trata as culturas e defende uma educação intercultural crítica como uma forma de resistência. Ela vê a educação como um espaço crucial para descolonizar os saberes e para questionar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade social e cultural, especialmente na América Latina.

Para Walsh, o sistema educacional deve promover um diálogo intercultural verdadeiro que leve em consideração as histórias, as lutas e as identidades dos povos subalternos. Ela afirma que:

A globalização neoliberal transforma a diferença cultural em algo consumível, mantendo as estruturas de poder e evitando mudanças sociais profundas. A educação deve ser um espaço de resistência, promovendo uma interculturalidade que questione essas desigualdades e propõe uma transformação social real." (WALSH, 2009, p. 47).

Walsh propõe que a educação deve ir além de uma abordagem superficial do multiculturalismo e se comprometer com a justiça social, promovendo um aprendizado que combata a marginalização e a exclusão das culturas periféricas.

Aníbal Quijano, por sua vez, é um dos principais críticos da colonialidade do saber e do poder, um conceito que ele desenvolve para descrever como as estruturas de dominação colonial continuam a moldar as relações sociais e culturais após o fim do colonialismo formal. Quijano argumenta que a globalização, ao promover a disseminação de um saber eurocêntrico e capitalista, perpetua as desigualdades históricas, tornando-se um novo campo de colonização. Para ele, a educação deve ser um espaço de descolonização, onde as práticas educativas e os saberes locais sejam valorizados e respeitados. Em suas palavras:

A globalização e o neoliberalismo não são apenas processos econômicos; são também formas de colonização do saber e do poder. A educação deve ser um instrumento de decolonização, resistindo às formas hegemônicas de conhecimento que buscam submeter as culturas e os saberes subalternos (QUIJANO, 2000, p. 82).

A crítica de Ianni, Walsh e Quijano converge em um ponto central: a educação pode ser uma ferramenta de resistência ao modelo globalizador, mas para que isso aconteça, ela deve promover uma educação crítica, intercultural e decolonial. Em um cenário de globalização neoliberal, a educação não pode ser apenas adaptativa, ela deve desafiar as estruturas de poder e trabalhar pela transformação social. Como afirmam os três autores, a educação deve ir além da preparação para o mercado de trabalho, sendo um espaço de emancipação e reconhecimento das culturas subalternizadas, além de questionar as desigualdades impostas pelas lógicas de dominação Norte Global.

Portanto, Ianni, Walsh e Quijano, cada um à sua maneira, entendem a educação como um elemento fundamental de resistência às dinâmicas da globalização neoliberal. Para eles, a educação deve ser uma ferramenta que promove a reflexão crítica, a decolonização do poder/saber, a justiça social e a resistência às desigualdades estruturais,

para a apropriação dos direitos humanos na perspectiva latino-americana. Em um contexto global onde as culturas e os saberes locais do Sul são frequentemente desvalorizados, a educação desempenha um papel crucial na construção de um futuro mais justo e igualitário.

### 2.3 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA SOCIAL NA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA

Constatamos que a educação desempenha um papel crucial na resistência às dinâmicas da globalização neoliberal. No entanto, para exercer essa função de maneira efetiva, ela deve ser uma ferramenta que promova a reflexão crítica, a decolonização do poder e do saber, a justiça social e a resistência às desigualdades estruturais. Dessa forma, a educação possibilita a apropriação dos direitos humanos sob uma perspectiva latino-americana. Somente por meio de uma educação comprometida com a transformação social é possível questionar e desafiar as imposições da globalização, formando sujeitos capacitados para resistir e lutar por sociedades mais justas e inclusiva.

Para analisar o papel de uma educação comprometida com a transformação social e capaz de resistir às dinâmicas da globalização, sob uma perspectiva latino-americana, recorreremos aos pensamentos de Paulo Freire e Enrique Dussel. Esses autores oferecem reflexões fundamentais para entender uma educação voltada para a promoção da justiça social e para a apropriação crítica dos direitos humanos.

Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação no contexto latino-americano, propôs uma educação que não fosse apenas transmissora de conhecimentos, mas sim uma educação libertadora. Para Freire, a educação deve ser vista como um processo dialético, no qual o professor e o educando se envolvem em um aprendizado mútuo, onde ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Freire (1970) propôs que a educação deve ser um instrumento para questionar as estruturas de poder que geram desigualdades e injustiças sociais. Ele sustentou que a educação não pode ser neutra, pois, em contextos de opressão, a educação que se faz em uma perspectiva conservadora acaba servindo para perpetuar as desigualdades. Em suas palavras, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 74). Nesse sentido, a educação se torna um espaço para promover a emancipação dos indivíduos, capacitando-os a agir de forma crítica e transformadora em relação à sociedade e suas condições de vida.

Para Freire, a educação deve ser um processo que, ao envolver os sujeitos, também envolva a luta por justiça social, na medida em que propõe uma transformação das estruturas sociais que excluem e marginalizam os povos, ele diz “a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. [...] É, na verdade, o caminho pelo qual lutamos contra as condições que nos fazem desiguais” (FREIRE, 1970, p. 44).

Portanto, a educação não deve ser apenas uma ferramenta de transmissão de conteúdos, mas uma ferramenta de resistência contra a opressão e de promoção dos direitos humanos e da justiça social “a luta pela justiça social é uma das dimensões da luta pela humanização. Como professor, tenho que assumir minha prática como uma intervenção no mundo. Educar é um ato político” (FREIRE, 1994, p. 62).

Enrique Dussel, filósofo e pensador latino-americano, também se dedicou a questões que envolvem a justiça social e os direitos humanos, especialmente no contexto das desigualdades históricas e das opressões coloniais que marcaram a formação da América Latina.

É importante lembrar que, no Brasil, os direitos humanos seguem as orientações da Organização das Nações Unidas (ONU), com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no desenvolvimento das áreas de Educação e Cultura. Embora a adesão à ONU seja fundamental, é necessário refletir sobre até que ponto as diretrizes globais de direitos humanos atendem de forma adequada às necessidades específicas do Brasil, considerando suas particularidades e desafios sociais. Nesse contexto, é essencial considerar os pensamentos de Enrique Dussel sobre os direitos humanos, analisados sob uma perspectiva latino-americana, para uma compreensão mais profunda e alinhada às realidades regionais.

Dussel criticou a visão eurocêntrica dos direitos humanos, argumentando que a construção dos direitos humanos ocidental, muitas vezes, ignora as realidades e os direitos dos povos do Sul Global, especialmente aqueles que sofreram e ainda sofrem as consequências da colonização. Em sua análise, ele afirma: "Os direitos humanos, tal como concebidos no Ocidente, não são universais, mas sim uma imposição das categorias e experiências de um único modelo civilizacional, que exclui e oprime os povos colonizados" (DUSSEL, 1998, p. 45).

Dussel propôs uma reinterpretação dos direitos humanos levando em consideração as diversas realidades culturais e sociais que compõem a humanidade, ele diz “Os direitos humanos, como foram formulados no Ocidente, são, na verdade, direitos

do Ocidente. [...] O que se impõe é uma universalização dos direitos humanos que nega a luta de outros povos que não participam dessa história" (DUSSEL, 2002, p. 76). Ele propõe, portanto, uma reinterpretação dos direitos humanos que se baseie nas realidades dos povos do Sul Global, em especial dos latino-americanos, reconhecendo a sua luta histórica contra a colonização e a exclusão social.

Para Dussel, a universalização dos direitos humanos deve ser feita de maneira a incluir a perspectiva dos povos historicamente excluídos. Ele afirma: "A universalidade dos direitos humanos só pode ser construída se incluir a voz dos que nunca tiveram vez na história: os povos indígenas, os afrodescendentes, as mulheres e os empobrecidos" (DUSSEL, 2000, p. 98).

A justiça social, na perspectiva latino-americana, é vista como um processo de reconhecimento das desigualdades estruturais e a busca por transformações profundas nas sociedades que perpetuam essas desigualdades. Para Aníbal Quijano (2000) a justiça social é inseparável da luta contra a colonialidade e do esforço por superar as estruturas de poder que mantêm os povos em situações de vulnerabilidade.

Quijano, em sua crítica à colonialidade do poder, argumenta que a desigualdade e a exploração global são frutos de um processo histórico que continua a afetar a América Latina. Ele afirma que "a globalização não é apenas um processo econômico, mas também um processo de naturalização da exploração e da desigualdade" (QUIJANO, 2000, p. 47). Essa análise coloca a justiça social como um elemento fundamental para a superação das condições de subordinação imposta pela globalização neoliberal.

Portanto, o imbricamento entre educação, direitos humanos e justiça social é visível nas propostas desses três pensadores. Freire, Dussel e Quijano compreendem que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma ferramenta de resistência contra as injustiças sociais e as opressões que continuam a marcar as sociedades latino-americanas. Em tempos de globalização, a educação deve ser entendida como um instrumento de emancipação e de transformação social, que busca uma sociedade mais justa e igualitária, fundamentada no respeito aos direitos humanos e na luta pela justiça social, na perspectiva latino-americana.

A educação, quando integrada aos princípios dos direitos humanos e da justiça social, tem o potencial de ser uma poderosa ferramenta de resistência frente às dinâmicas de exclusão e desigualdade que caracterizam as sociedades latino-americanas no contexto da globalização neoliberal. A partir das reflexões de Paulo Freire, Enrique Dussel e Aníbal Quijano, podemos perceber a importância de uma educação crítica e

transformadora, que promova não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos para o trabalho, mas também a emancipação dos sujeitos, capacitando-os a atuar na construção de um futuro mais justo e digno para todos.

### 3. AS EPISTEMOLOGIAS DA INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade surge como uma resposta crítica ao multiculturalismo, especialmente ao reconhecer as limitações deste último em lidar com as relações de poder e as desigualdades sociais. O multiculturalismo liberal, como aponta Stuart Hall (1999), busca resolver as tensões entre culturas dominantes e marginalizadas, mas sem desafiar as relações de poder subjacentes. Segundo Hall, "O multiculturalismo é uma tentativa de reconciliar as tensões entre as culturas dominantes e as marginalizadas, sem desafiar as relações de poder subjacentes" (HALL, 1999, p. 63). Essa abordagem pode tratar as culturas como entidades separadas, promovendo sua coexistência pacífica, mas sem questionar as hierarquias sociais que as sustentam.

Pierre Bourdieu (2000) também critica o multiculturalismo, especialmente no contexto da globalização, destacando que ele tende a homogeneizar as culturas, apagando as especificidades históricas dos povos e, muitas vezes, despolitizando a diversidade. Bourdieu afirma que o multiculturalismo "serve para despolitizar e manter as hierarquias existentes, sem oferecer uma transformação real das relações de poder" (BOURDIEU, 2000, p. 5).

Boaventura de Sousa Santos (2002), por sua vez, alerta que o multiculturalismo pode ser utilizado para "mercantilizar" a diferença, sem promover mudanças estruturais nas relações sociais. Ele argumenta que, embora o multiculturalismo busque responder à exclusão social de grupos minoritários, muitas vezes ele "serve para manter as estruturas de poder" (SANTOS, 2002, p. 115).

Catherine Walsh (2009) vai além, criticando a superficialidade do multiculturalismo liberal, que frequentemente se limita a reconhecer as diferenças sem transformar as relações de poder. Propõe uma abordagem mais radical, a interculturalidade, que visa promover uma troca contínua e transformadora entre as culturas. Para ela, "O multiculturalismo, em muitos casos, transforma-se em uma ferramenta de mercantilização da diferença, mantendo as estruturas de poder e evitando mudanças sociais profundas" (WALSH, 2009, p. 118). O interculturalismo, portanto, busca não apenas reconhecer as culturas, mas também promover um processo de aprendizado e transformação entre elas, criando uma sociedade mais justa e equitativa.

Marilena Chauí (2003) também critica o multiculturalismo conservador, apontando que ele pode funcionar como uma forma de assimilação cultural, onde a cultura dominante permanece superior. Ela afirma que "O multiculturalismo conservador



reconhece a diferença, mas a diferenciação hierárquica mantém-se intacta, o que acaba por reforçar as desigualdades e os processos de exclusão” (CHAUÍ, 2003, p. 32).

Edgar Morin (2006), por sua vez, complementa essa crítica ao sugerir que o interculturalismo deve ir além do simples reconhecimento das diferenças. Para Morin, o interculturalismo “não deve se limitar à aceitação passiva da diferença, mas sim à construção ativa de um espaço comum, onde as culturas possam se enriquecer mutuamente, sem anular uma à outra” (MORIN, 2006, p. 45). Assim, o interculturalismo propõe um esforço dinâmico para criar um espaço comum, onde as culturas interagem e se transformam.

Portanto, enquanto o multiculturalismo se limita ao reconhecimento e respeito pela diversidade cultural, o interculturalismo promove um processo de transformação mútua, onde as culturas não apenas coexistem, mas se enriquecem e se reformulam, criando dinâmicas sociais. Como Walsh (2009) observa, o multiculturalismo muitas vezes serve para “controlar os conflitos e preservar a estabilidade social, sem oferecer soluções para as desigualdades” (WALSH, 2009, p. 78). Em contraste, a interculturalidade busca ir além, propondo mudanças sociais profundas e desafiando as estruturas de poder.

No campo educacional, a diferença entre multiculturalismo e interculturalidade se torna ainda mais evidente. A educação multicultural muitas vezes se limita a promover a convivência pacífica entre culturas, sem questionar as desigualdades estruturais e as relações de poder. Já a educação intercultural propõe um modelo ativo de transformação social, reconhecendo e enfrentando as desigualdades históricas e estruturais, e buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

Vera Candau (2005) defende que a interculturalidade deve ir além da convivência pacífica, promovendo uma troca dinâmica de saberes e a transformação das identidades culturais. Ela afirma que “A interculturalidade é um caminho para o entendimento profundo das diferenças, não apenas para a convivência pacífica, mas para o aprendizado e transformação das identidades culturais” (CANDAU, 2005, p. 50). A educação intercultural, portanto, não se limita a reconhecer as culturas, mas promove uma aprendizagem mútua, buscando a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa.

Enquanto o multiculturalismo foca na convivência pacífica e no respeito às diferenças culturais, o interculturalismo propõe uma transformação mútua das culturas, criando um espaço dinâmico de interação e aprendizagem. A interculturalidade, assim, é

uma abordagem mais crítica e transformadora, que não apenas reconhece, mas também transforma as relações entre as culturas, visando uma sociedade mais justa e igualitária.

A interculturalidade se apresenta como uma resposta necessária ao multiculturalismo, especialmente ao reconhecer as limitações deste último em promover um real engajamento com as desigualdades estruturais e as dinâmicas de poder. Enquanto o multiculturalismo propõe a convivência pacífica entre diferentes culturas, muitas vezes sem questionar as relações de poder que sustentam as desigualdades sociais, a interculturalidade vai além da simples coexistência, buscando transformar as estruturas sociais e culturais. Como afirma Vera Candau (2008), o multiculturalismo, muitas vezes, é uma abordagem que apenas "reconhece as culturas sem questionar as hierarquias de poder", o que pode resultar em uma aceitação superficial das diferenças, sem um real compromisso com a justiça social (p. 42).

### 3.1 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E SUAS DIMENSÕES

A perspectiva de interculturalidade crítica proposta por Catherine Walsh vai além do mero reconhecimento cultural, concebendo a interculturalidade como um instrumento de resistência e transformação social. Essa abordagem busca questionar e desconstruir as estruturas de poder hegemônicas, promovendo a equidade e a justiça social por meio do diálogo intercultural.

Walsh, ao explorar a interculturalidade no contexto latino-americano, propõe que essa abordagem deve ser entendida como uma luta contra as opressões estruturais e como uma alternativa à homogeneização imposta pelo multiculturalismo liberal. Sua visão vai além da simples convivência de culturas e exige uma transformação profunda das relações de poder que sustentam as desigualdades.

Catherine Walsh amplia em seus estudos culturais o conceito de interculturalidade propondo a “Interculturalidade crítica”, que aborda as relações de poder, de diversidade cultural e dos processos (des) coloniais.

A interculturalidade crítica busca não apenas o reconhecimento da diversidade, mas também a transformação das estruturas de poder que perpetuam a opressão cultural. É um processo de (des)colonização que questiona as narrativas dominantes e promove um diálogo genuíno entre culturas a partir de uma perspectiva de equidade e justiça (WALSH, 2013, p. 105).

Para Walsh, a interculturalidade crítica diferencia-se do multiculturalismo convencional, que muitas vezes trata a diversidade de forma apolítica, sem abordar as desigualdades subjacentes. Afirma que "o multiculturalismo, em muitos casos, se transforma em uma ferramenta de mercantilização da diferença, mantendo as estruturas de poder e evitando mudanças sociais profundas" (WALSH, 2009, p. 78). Esse tipo de abordagem, segundo ela, neutraliza as demandas políticas e despolitiza as relações entre culturas, transformando a diversidade em um produto de consumo ao invés de uma prática de resistência.

Há crítica sobre o multiculturalismo liberal, que, segundo Walsh (2009), serve mais para a manutenção da ordem social estabelecida do que para a promoção de mudanças significativas. Ela argumenta que a interculturalidade crítica deve, portanto, desafiar as bases do colonialismo e do neoliberalismo, estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões. A interculturalidade crítica é "uma proposta que emerge da luta, que parte do local e do contexto latino-americano e carrega um sentido de justiça social, igualdade e transformação estrutural" (WALSH, 2009, p. 80).

Enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar epistemologias diversas, especialmente aquelas marginalizadas pelas perspectivas ocidentais. Para Walsh (2009) a interculturalidade crítica "requer uma ruptura com o pensamento colonial e a abertura para outras formas de conhecimento, que incluem as vozes e saberes de povos indígenas e afrodescendentes" (p. 82). Isso significa desafiar o conhecimento dominante e considerar a sabedoria e as práticas culturais que foram historicamente silenciadas.

A interculturalidade crítica é inseparável da ideia de decolonialidade, uma vez que busca desestabilizar a hegemonia epistemológica do Ocidente. Observa que "a interculturalidade crítica é um chamado para pensar e agir em direção à transformação social, promovendo uma ruptura com o modelo eurocêntrico e neoliberal" (WALSH, 2009, p. 85).

A interculturalidade crítica é como um processo de resistência que surge das comunidades marginalizadas e suas lutas por reconhecimento e justiça. Diz que a interculturalidade não é um simples objetivo de coexistência pacífica, mas um processo de constante enfrentamento e reconstrução. "A interculturalidade crítica é um ato de resistência contínuo contra as formas de dominação e exclusão, buscando alternativas para um mundo mais justo e igualitário" (WALSH, 2009, p. 89).

É importância ir além do reconhecimento superficial da diversidade cultural para realmente desafiar e transformar as estruturas de poder existentes. Walsh (2013) defende

uma abordagem que não só reconheça, mas também questione e reconfigure as narrativas e práticas culturais dominantes para promover a equidade diz que "Trata-se de questionar as estruturas hegemônicas e promover uma verdadeira equidade cultural por meio da descolonização do conhecimento e do empoderamento das culturas historicamente marginalizadas" (p. 58).

Traz uma a visão crítica sobre como a marginalização cultural na América Latina diz que é um resultado das estruturas coloniais e das imposições externas, e destaca a importância de reconhecer e reverter essa marginalização para promover uma maior justiça e inclusão cultural.

A marginalização das culturas na América Latina foi uma consequência direta do colonialismo e da imposição de modelos hegemônicos que desvalorizam e excluem as formas de conhecimento e expressão das comunidades indígenas e afrodescendentes. Reconhecer e reverter essa marginalização é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva (WALSH, 2013, p. 132).

Quijano (2000) traz a visão crítica sobre como a marginalização cultural na América Latina compartilha com o pensamento de Walsh sobre ser resultado das estruturas coloniais e das imposições externas, destaca a importância de reconhecer e reverter essa marginalização para promover uma maior justiça e inclusão cultural.

A marginalização cultural na América Latina é um reflexo de uma estrutura colonial que subordinou e excluiu as culturas indígenas e afrodescendentes. É essencial questionar essas estruturas e promover uma revalorização da diversidade cultural como um componente fundamental para o desenvolvimento e a justiça social (QUIJANO, 2000, p.45).

E no Brasil, ainda persiste em ter uma visão cultural da marginalização dos povos originários. Sendo necessária a luta por reconhecimento e valorização das culturas indígenas e quilombolas. Mas infelizmente o que vemos na prática é a usurpação de seus territórios, em nome do desenvolvimentismo econômico neoliberal desenfreado seja do garimpo, construção de hidrelétricas, agropecuária e setor madeireiro. É a declaração que não há valor e respeito pelo território simbólico desses povos, suas tradicionais, relações ancestrais, e todo conhecimento que compõe sua cultura. O resultado é uma violência simbólica e física, que vemos, por meio dos conflitos armados em terras indígenas e quilombolas. Como vemos no Brasil.

Ter esta visão crítica sobre como a marginalização cultural na América Latina é um resultado das estruturas coloniais, e das imposições externas traz a consciência, e destaca a importância de reconhecer e reverter essa marginalização para promover uma maior justiça e inclusão cultural.

Catherine Walsh enfatiza a importância de descolonizar o conhecimento como um aspecto fundamental da interculturalidade crítica. Essa abordagem visa transformar as estruturas de poder e as práticas educacionais e intelectuais que frequentemente perpetuam a dominação cultural e a marginalização de saberes e perspectivas não ocidentais. Enfatiza a importância de desafiar as epistemologias dominantes e valorizar os saberes das culturas marginalizadas para promover um conhecimento mais diversificado e justo. A descolonização do conhecimento como um processo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva:

A descolonização do conhecimento implica um questionamento profundo das epistemologias dominantes que têm excluído e marginalizado as formas de saber dos povos indígenas e afrodescendentes. É necessário reconhecer e valorizar esses saberes como parte de um diálogo mais amplo e equitativo, que permita construir um conhecimento verdadeiramente diverso e justo (WALSH, 2013. p.78).

Quijano (2000) em seu trabalho sobre a colonialidade do poder, oferece uma análise crítica sobre como as estruturas de poder colonial continuam a influenciar as sociedades contemporâneas. Discute a necessidade de decolonizar o poder para superar as hierarquias e desigualdades herdadas da colonialidade. Argumenta que a descolonização do poder requer um esforço consciente para transformar as estruturas de poder herdadas da colonialidade. Isso envolve desafiar as formas de poder que perpetuam a desigualdade e trabalhar para criar formas de poder que promovam a justiça e a diversidade ele diz:

Decolonizar o poder é uma tarefa essencial para superar a herança das estruturas coloniais que ainda permeiam nossas sociedades. Isso implica questionar e transformar as formas dominantes de poder que perpetuam a desigualdade e a exclusão, promovendo novas formas de poder que reconheçam e respeitem a diversidade e a igualdade (QUIJANO, 2000, p. 53).

A proposta da interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Catherine Walsh, visa transformar as práticas e teorias de interculturalidade para ir além da mera

coexistência cultural. Ela busca uma abordagem que não apenas reconheça, mas também questione e descolonize as relações de poder e conhecimento, promovendo uma maior equidade e justiça social, principalmente na América latina devido os impactos do processo colonizador os países ocidentais dominantes fora do continente sul-americano. Walsh diz:

A interculturalidade crítica não busca apenas o reconhecimento da diversidade, mas também a transformação das estruturas de poder que perpetuam a opressão cultural. Trata-se de um processo de descolonização que questiona as narrativas dominantes e promove um diálogo genuíno entre culturas com base em uma perspectiva de equidade e justiça (WALSH, 2013, p. 105).

A sociedade intercultural tem potencial para promover mais justiça social ao abordar e transformar as estruturas de poder e desigualdade que perpetuam a marginalização e a exclusão. A interculturalidade, quando praticada de forma crítica e reflexiva, oferece um caminho para uma maior equidade e inclusão social.

A sociedade intercultural tem o potencial de trazer mais justiça social ao desafiar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Através da descolonização, da valorização da diversidade e da promoção do diálogo, podemos construir uma sociedade mais equitativa e inclusiva (WALSH, 2013, p. 90).

Para que seja possível a construção de uma sociedade intercultural na contemporaneidade, principalmente, na América Latina Walsh (2013) diz que é fundamental a participação do Estado, justiça e educação. Destaca a importância de cada um desses campos na construção de uma sociedade intercultural. O Estado deve criar e implementar políticas inclusivas, a justiça deve assegurar a reparação das injustiças e a educação deve promover a compreensão e o respeito pela diversidade cultural.

O Estado, a justiça e a educação são campos fundamentais para a promoção da interculturalidade. O Estado deve implementar políticas que garantam a equidade e a inclusão de todas as culturas. A justiça deve atuar como um mecanismo para reparar injustiças históricas e garantir os direitos de todos os grupos culturais. A educação, por sua vez, deve ser um espaço onde se promova o diálogo intercultural e se descolonize o conhecimento para construir uma sociedade mais justa e equitativa (WALSH, 2013, p. 121).

E podemos a partir dessa reflexão construir a episteme de uma sociedade intercultural que terá como princípios fundamentais a interculturalidade crítica. Walsh discute como o Estado, a justiça e a educação desempenham papéis cruciais na promoção da interculturalidade. Ela argumenta que esses campos são fundamentais para implementar práticas interculturais e para garantir que a diversidade cultural seja respeitada e valorizada.

Catherine Walsh propõe várias maneiras pelas quais o Estado pode promover a interculturalidade de forma efetiva e inclusiva. O papel do Estado é crucial na criação de um ambiente que respeite e valorize a diversidade cultural, garantindo que as políticas e práticas públicas reflitam e promovam a interculturalidade.

O Estado deve desenvolver políticas inclusivas que promovam a inclusão de todas as culturas, que tenha um sistema educacional que respeite e valorize a diversidade cultural, garantindo que grupos marginalizados e minoritários tenham acesso a recursos e oportunidades iguais. Implementar leis e políticas que protejam os direitos culturais das comunidades tradicionais indígenas e afrodescendentes, assegurando que suas tradições e práticas sejam respeitadas e preservadas.

O Estado tem um papel fundamental na promoção da interculturalidade através da criação de políticas públicas inclusivas, da reposição de injustiças históricas e do fomento de um sistema educativo que respeite e valorize a diversidade cultural. Somente através de um compromisso claro e estruturado com a interculturalidade é possível construir uma sociedade mais equitativa e justa (WALSH, 2013, p. 142).

O Estado deve reconhecer as injustiças históricas e sociais enfrentadas por comunidades marginalizadas e tomar medidas para reparar essas injustiças por meio de programas de compensação e apoio. Promoção da equidade criando iniciativas que visem corrigir desigualdades históricas e promover a equidade social e econômica entre diferentes grupos culturais.

A reparação das injustiças históricas são um componente crucial para a construção de uma sociedade intercultural. Reconhecer e abordar as desigualdades e opressões que afetam as comunidades indígenas e afrodescendentes é essencial para promover uma verdadeira equidade e justiça. Isso implica não apenas o reconhecimento dos danos passados, mas também a implementação de medidas concretas para corrigir essas injustiças e garantir um futuro mais inclusivo (WALSH, 2013, p. 134).

Catherine Walsh aborda a reparação das injustiças históricas como uma parte fundamental da construção de uma sociedade intercultural justa. Ela destaca a importância de reconhecer e corrigir as injustiças que foram historicamente cometidas contra comunidades marginalizadas, como as indígenas e afrodescendentes. Walsh enfatiza que a reparação das injustiças históricas não é apenas uma questão de reconhecimento, mas também de implementar ações concretas para corrigir as desigualdades passadas e promover a equidade.

Fomento ao diálogo e à participação cidadã se dá ao criar espaços e fóruns para o diálogo intercultural onde diferentes comunidades possam discutir e compartilhar suas perspectivas e experiências. A participação comunitária se dá ao incentivar a participação ativa das comunidades na elaboração e implementação de políticas públicas, garantindo que suas vozes e necessidades sejam consideradas.

O fomento do diálogo intercultural e a participação ativa das comunidades são essenciais para construir uma sociedade mais inclusiva. Esses processos não apenas permitem a interação e o entendimento entre diferentes culturas, mas também garantem que as vozes de todos os grupos sejam ouvidas e consideradas na tomada de decisões. A participação cidadã ativa fortalece o tecido social e promove uma verdadeira interculturalidade (WALSH, 2013, p. 112).

Catherine Walsh argumenta que o diálogo aberto entre diferentes culturas e a participação ativa das comunidades são fundamentais para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Promover o diálogo intercultural e garantir a participação cidadã são essenciais para a construção de uma sociedade intercultural, onde a inclusão e a diversidade são respeitadas e valorizadas.

É necessário ter a representação cultural equitativa de diferentes culturas na mídia e nas artes, ajudando a combater estereótipos e a promover uma imagem positiva e diversificada das culturas. Apoio a projetos culturais e financiar e apoiar projetos culturais que celebrem e promovam a diversidade cultural, ajudando a fortalecer as identidades culturais e a coesão social.

A representação cultural nos meios de comunicação desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade intercultural. A visibilidade e a representação justa de todas as culturas não apenas desafiam os estereótipos e preconceitos, mas também promovem o respeito e a compreensão mútua. É fundamental que os meios de comunicação reflitam a diversidade cultural de maneira equitativa e precisa para promover maior inclusão e justiça social (WALSH, 2013, p. 89).



No campo da educação e formação de professores é importante ter um currículo inclusivo é para tanto muitas vezes é preciso refazer os currículos educacionais para incluir a diversidade cultural e promover uma visão crítica das histórias e contribuições de todas as culturas, e principalmente retirar dos processos educacionais a visão eurocêntrica da educação advinda do colonialismo. E a capacitação de professores oferecer uma formação sobre práticas interculturais, que promovam a visão crítica da realidade social e histórica latino-americana, e métodos pedagógicos que respeitem e integrem diversas perspectivas culturais dos territórios e suas comunidades.

A educação deve ser um espaço para a promoção da interculturalidade, e a formação de professores é fundamental para alcançar esse objetivo. Os professores devem estar capacitados para implementar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que reflita a riqueza e a pluralidade das culturas presentes na sociedade (WALSH, 2013, p. 95).

Ter um currículo com práxis educacionais que proponha um desenvolvimento do sujeito que contribua com uma sociedade intercultural é descolonizar o conhecimento deste currículo. Envolve um esforço para reavaliar e transformar as epistemologias hegemônicas, incorporando e valorizando as diferentes formas de conhecimento que têm sido historicamente marginalizadas. Inclui ter um currículo revisado e que transforme as formas dominantes de saber que frequentemente excluem ou desvalorizam as contribuições das culturas não ocidentais e indígenas latinas.

Descolonizar o conhecimento implica questionar e transformar as epistemologias dominantes que excluíram e marginalizaram as formas de saber dos povos indígenas e afrodescendentes. Este processo é fundamental para construir um conhecimento que seja verdadeiramente diverso e justo, e que reconheça a riqueza das diferentes perspectivas culturais (WALSH, 2013, p.80).

A justiça tem um papel crucial na implantação de uma sociedade intercultural. A justiça não se limita apenas ao sistema jurídico, mas também envolve a criação de um ambiente em que todos os grupos culturais possam ter seus direitos respeitados e suas vozes ouvidas,

O sistema de justiça desempenha um papel fundamental na implementação de uma sociedade intercultural, garantindo a proteção dos direitos culturais,

promovendo a equidade e combatendo a discriminação. Além disso, deve facilitar a participação ativa das comunidades e fomentar a educação sobre a diversidade cultural para garantir uma verdadeira inclusão e justiça social (WALSH, 2013, p. 122).

O sistema de justiça é essencial para a criação de uma sociedade intercultural, atuando na proteção dos direitos culturais, promoção da equidade, e garantindo a participação ativa das comunidades.

Os direitos culturais de todos os grupos, especialmente os historicamente marginalizados, sejam respeitados e protegidos pelo sistema jurídico. E deve também promover a reparação de Injustiças. Desenvolver mecanismos legais para a reparação de injustiças históricas e a compensação adequada para as comunidades que sofreram discriminação e opressão.

Walsh (2013) Sublinha que a garantia dos direitos não se limita aos direitos individuais, mas também abrange os direitos coletivos e culturais, que são essenciais para que as comunidades possam manter e desenvolver suas tradições e formas de vida. Enfatiza a importância das garantias de direitos como um componente central na promoção da interculturalidade. Essas garantias são fundamentais para assegurar que todas as comunidades, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, tenham seus direitos reconhecidos, respeitados e protegidos.

As garantias de direitos são fundamentais para a construção de uma sociedade intercultural. Garantir que todos os grupos culturais tenham seus direitos reconhecidos e protegidos são essenciais para a justiça social e a equidade. Isso inclui não apenas os direitos individuais, mas também os direitos coletivos e culturais que permitem às comunidades manterem e desenvolver suas tradições e formas de vida (WALSH, 2013, p. 130).

As políticas e práticas judiciais devem promover a equidade, assegurando que todos os grupos culturais tenham acesso igualitário aos recursos e oportunidades. O sistema de justiça deve atuar de forma proativa no combate à discriminação e às desigualdades estruturais que afetam as minorias culturais.

A justiça deve ir além do reconhecimento dos direitos individuais para abordar as desigualdades estruturais que afetam diferentes grupos culturais. Promover a igualdade e a equidade implica garantir que todos os grupos tenham acesso igualitário aos recursos e oportunidades, e que sejam implementadas medidas concretas para corrigir as injustiças históricas e estruturais (WALSH, 2013, p.137).

Walsh (2013) argumenta que a justiça deve desempenhar um papel ativo na promoção da igualdade e da equidade para construir uma sociedade verdadeiramente intercultural. Diz sobre a necessidade de um sistema de justiça que não apenas reconheça, mas também ativamente corrija as desigualdades históricas e estruturais que afetam diferentes grupos culturais. O sistema de justiça deve trabalhar ativamente para corrigir desigualdades estruturais e promover a igualdade de acesso a recursos e oportunidades. Destaca a importância de ações concretas para garantir a equidade, corrigindo as injustiças históricas e promovendo uma verdadeira inclusão e justiça social.

As comunidades devem ser ativamente incluídas nas decisões que afetam suas vidas e culturas. O sistema de justiça deve facilitar a participação dessas comunidades na formulação e implementação de políticas públicas interculturais. E precisa promover o diálogo e as consultas com diferentes grupos culturais é essencial para entender suas necessidades e preocupações e para implementar soluções justas e inclusivas.

A justiça intercultural deve garantir a participação ativa das comunidades. Isto não só garante que as vozes de todas as culturas sejam ouvidas e consideradas na tomada de decisões, mas também fortaleçam a coesão social e promovam uma inclusão e equidade verdadeiras. A participação comunitária é fundamental para que as políticas públicas e as práticas judiciais reflitam as realidades e necessidades de todos os grupos culturais (WALSH, 2013, p. 120).

Enfatiza que a justiça na interculturalidade deve garantir a participação ativa das comunidades para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Para Walsh, a participação comunitária é essencial para assegurar que as políticas e práticas reflitam verdadeiramente as necessidades e perspectivas de todas as culturas envolvidas.

Destaca a importância de incluir as comunidades no processo de tomada de decisões, enfatizando que a participação ativa é crucial para uma justiça que reflete as necessidades de todos os grupos culturais, promovendo inclusão e equidade.

Os profissionais da justiça, como juízes e advogados, devem ser capacitados para entender e respeitar a diversidade cultural e para lidar com questões interculturais de forma sensível e informada. A justiça deve promover a sensibilização social sobre a importância da interculturalidade e dos direitos culturais, ajudando a construir uma sociedade mais informada e respeitosa.

Sensibilizar o sistema de justiça é crucial para a promoção da interculturalidade. Os profissionais da justiça devem ser educados e capacitados para compreender e valorizar as diferenças culturais, garantindo

assim uma aplicação da lei que é justa e equitativa. Esta sensibilização é essencial para combater a discriminação e promover um respeito genuíno pela diversidade cultural (WALSH, 2013, p.125).

Catherine Walsh diz sobre a importância da sensibilização do sistema de justiça para promover a interculturalidade e garantir uma aplicação justa e equitativa das leis que respeitem a diversidade cultural. A sensibilização implica educar e capacitar os profissionais da justiça para entender e valorizar as diferenças culturais e agir de acordo com essa compreensão. a sensibilização do sistema de justiça é vital para promover a interculturalidade e garantir uma aplicação justa das leis, que respeite e valorize a diversidade cultural, combatendo a discriminação e promovendo a equidade.

E por fim como a sociedade é dinâmica, e forças contrárias homogeneizadoras podem surgir a qualquer momento em tempos modernos globalizados é necessário monitorar e avaliar se há qualquer processo de injustiça e se a sociedade dita intercultural está contemplando a todas as culturas existentes no território.

É essencial que o Estado implemente mecanismos de avaliação para as práticas interculturais. Esta avaliação permite monitorar a eficácia das políticas e programas de promoção da inclusão e da equidade, e ajustar as estratégias conforme necessário para garantir que se logrem os objetivos de justiça social e respeito pela diversidade cultural (WALSH, 2013, p.118).

Portanto é importante avaliação do Estado sobre as políticas praticadas, por meio da implantação de um mecanismo de monitoramento e avaliação, para garantir que as políticas e práticas interculturais estejam sendo efetivamente aplicadas e que estejam promovendo a inclusão e a justiça social. E se há necessidade de ajustar as políticas e programas com base nas avaliações e feedbacks recebidos para melhorar continuamente a promoção da interculturalidade.

Os estudos culturais consideram a interculturalidade como um modelo de sociedade mais inclusiva e possível para enfrentar injustiças sociais, pois ela promove o diálogo aberto e respeitoso entre diferentes culturas. Em vez de ignorar ou suprimir diferenças culturais, ela as reconhece e as valoriza como parte essencial da identidade de cada grupo ou indivíduo, mesmo havendo conflito, é importante que ele seja exposto por meio de um diálogo intercultural, respeitoso e valorizado em sua diferença. E que seja possível atender por meio deste diálogo as demandas das minorias

Ao incentivar a interação entre culturas diversas, a interculturalidade ajuda na promoção da compreensão mútua. Isso contribui para reduzir estereótipos, preconceitos e mal-entendidos que frequentemente levam a conflitos e violência.

A diversidade cultural é vista como uma fonte de enriquecimento para a sociedade. A interação entre diferentes culturas permite a troca de experiências, conhecimentos e práticas, enriquecendo o repertório cultural de todos os envolvidos.

Em sociedades interculturais, os indivíduos têm a oportunidade de construir identidades que integram elementos de diferentes culturas. Isso não só fortalece a identidade pessoal, mas também promove a coesão social ao permitir que as pessoas se reconheçam como parte de uma comunidade diversificada.

Ao abraçar a diversidade e promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos, a interculturalidade contribui para a redução de tensões e conflitos sociais. A aceitação das diferenças culturais como parte da vida cotidiana minimiza as bases para discriminação e exclusão social.

A interculturalidade está intimamente ligada aos princípios de justiça social e direitos humanos. Catherine Walsh (2013) defende a igualdade de tratamento e a valorização das contribuições de todos os grupos culturais, garantindo que todos tenham acesso aos direitos e oportunidades, em suas participações de decisões políticas representativas.

Os estudos culturais sustentam que a interculturalidade oferece um caminho para construir sociedades mais inclusivas, onde a diversidade é vista como um ativo positivo e essencial para o desenvolvimento social, político e cultural. Isso, por sua vez, contribui para a redução de conflitos e para a promoção da paz e da coexistência pacífica entre diferentes grupos e comunidades. Com um olhar próximo para a América Latina temos grandes desafios na contemporaneidade para se ter sociedades interculturais.

Retomando os campos para a promoção da interculturalidade, segundo Walsh (2013), o Estado, a justiça e a educação, são fundamentais para transformar uma sociedade multicultural em intercultural. O Estado e a justiça são instâncias institucionais que são compostas por leis, e promovidas por agentes públicos. Porém a educação é um processo em que as pessoas são os centros geradores da ação transformadora de uma sociedade, e do mundo, e Catherine Walsh lembra o que Paulo Freire diz (1979, p. 84) a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A interculturalidade crítica, segundo Catherine Walsh, apresenta-se como uma abordagem que vai além da simples tolerância e reconhecimento da diversidade cultural. Sua proposta busca enfrentar e transformar as desigualdades estruturais, desafiando a hegemonia cultural e epistemológica ocidental. Ao enfatizar a justiça social, a transformação estrutural e o reconhecimento das epistemologias locais, Walsh oferece uma perspectiva que não só reconhece as diferenças, mas que também luta para redesenhar as relações de poder que sustentam as desigualdades.

### 3.2 A DECOLONIALIDADE DO PODER E DO SABER

A decolonialidade do poder é um conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, um sociólogo peruano influente na teoria decolonial. Ele introduziu esse conceito para analisar e criticar as estruturas de poder que emergiram do processo de colonização e que ainda moldam as sociedades contemporâneas.

Os primeiros estágios do desenvolvimento histórico da América Latina foram marcados pela erradicação e supressão sistemática das histórias e culturas das nações indígenas. Segundo Quijano (2005b), esse processo foi um fator significativo na formação da trajetória da região. A magnitude da devastação sociocultural e demográfica resultante foi incomparável. À luz dessa realidade, é fundamental destacar a seguinte citação:

Como nesta ocasião não seria pertinente ir mais longe, nem mais fundo, sobre essa questão específica, permitam-me apenas recordar que se trata, primeiro, da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Segundo, do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas. Terceiro, da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas. Quarto, da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos. Em outros termos, de símbolos, de alfabeto, de escritura, de artes visuais, sonoras e audiovisuais. (QUIJANO, 2005b, p. 16).

Para entender melhor a decolonialidade avançaremos no pensamento da colonialidade, como ela se deu, e seus impactos nos países latino-americanos até os dias

de hoje. Quijano formulou o conceito de "colonialidade do poder" para descrever como as estruturas de poder estabelecidas durante o período colonial continuam a influenciar as sociedades pós-coloniais.

Segundo Quijano (2005a), a colonialidade do poder se refere a um sistema global de hierarquias e dominação que transcende o colonialismo formal e persiste na forma de relações de poder e conhecimento a “(re)criação de diferentes identidades sob a égide da colonialidade fez com que as relações fossem codificadas em categorias: Ocidente/Oriente, irracional/racional, primitivo/civilizado, tendo a Europa sempre como os povos mais avançados e desenvolvidos (QUIJANO, 2005a, p. 122).

A decolonialidade do poder, portanto, é a prática e o processo de desconstruir e desafiar essas estruturas de poder que foram moldadas pela colonialidade. Portanto a primeira delas é desafiar hierarquias. Segundo Aníbal Quijano, é um aspecto fundamental do conceito de decolonialidade do poder. No contexto da teoria decolonial refere-se à contestação e desconstrução das estruturas de poder que foram estabelecidas durante e após o período colonial, e que continuam a influenciar as relações sociais, econômicas e políticas no mundo contemporâneo.

Anibal Quijano diferencia os conceitos de "descolonização" e "decolonização" de maneira significativa, ambos em suas obras e em debates acadêmicos. É relevante distinguir os conceitos de “descolonização” e “decolonização” que Quijano traz em suas obras e nos debates acadêmicos. Essa distinção é fundamental para entender a crítica às estruturas de poder colonial que ainda persistem nas sociedades contemporâneas.

No sentido tradicional, a "descolonização" refere-se ao processo histórico e político que aconteceu em grande parte do mundo durante o século XX, quando países e territórios antes colonizados alcançaram a independência formal dos poderes coloniais europeus. Este processo envolveu a retirada das potências coloniais e a formação de estados-nação independentes. A definição tradicional de "descolonização" como o processo histórico e político pelo qual países e territórios colonizados alcançaram a independência formal dos poderes coloniais europeus é um conceito amplamente discutido por diversos autores e historiadores. Entre eles, Frantz Fanon (1961) e Albert Memmi (1957) são dois dos mais proeminentes.

Frantz Fanon é conhecido por suas análises profundas da descolonização no contexto da luta pela independência de países africanos e da psicologia do colonialismo. Em seu livro "Os Condenados da Terra" ("Les Damnés de la Terre", 1961), Fanon explora

as implicações políticas e sociais da descolonização, destacando a luta dos povos colonizados para se libertar do domínio colonial.

Albert Memmi (1976), em "O Retrato do Colonizador", também analisa o processo de descolonização e suas implicações. Memmi discute como a independência formal não necessariamente resulta em mudanças profundas nas estruturas de poder e na dinâmica social herdada do colonialismo.

Fanon e Memmi ofereceram uma visão crítica da descolonização, destacando que, embora a independência política tenha sido um passo crucial, a verdadeira descolonização envolveria uma transformação mais profunda das estruturas sociais, econômicas e culturais que foram moldadas pelo colonialismo.

Segundo Quijano, embora a descolonização tenha representado um avanço em termos de soberania política, ela não conseguiu erradicar as estruturas mais profundas de dominação colonial que persistiram nas práticas sociais, culturais e econômicas. Em outras palavras, a descolonização política não levou necessariamente a uma descolonização das mentalidades, das epistemologias e das relações de poder. O legado colonial continuou a influenciar as sociedades pós-coloniais.

A decolonização, no uso de Quijano e em outras teorias decoloniais, vai além do processo político de se livrar do domínio colonial formal. É um projeto contínuo de desmantelamento das estruturas coloniais de poder e de pensamento que persistem nas sociedades contemporâneas. É um esforço para descolonizar não apenas os territórios, mas também as mentes, as epistemologias (formas de conhecimento) e as identidades.

Quijano argumenta que a decolonização deve incluir a crítica e a superação do "eurocentrismo", que ele vê como uma forma dominante de conhecimento que marginaliza outras formas de saberes, especialmente aqueles dos povos indígenas, afrodescendentes e outras populações não-europeias. Decolonizar, portanto, é também criar e valorizar novas epistemologias que não estejam subordinadas ao pensamento colonial. A decolonização também envolve a luta para redefinir as identidades e as práticas culturais que foram moldadas pela lógica colonial. Isso inclui a revalorização das culturas e práticas locais que foram subjugadas ou desvalorizadas durante e após o colonialismo.

Descolonizar e decolonizar são conceitos relacionados, mas distintos na obra de Aníbal Quijano. Enquanto "descolonizar" se refere ao processo histórico de libertação política das nações colonizadas, "decolonizar" é um processo contínuo e mais profundo que busca desmantelar as estruturas de poder, conhecimento e identidade que continuam



a reproduzir as desigualdades e as hierarquias herdadas do colonialismo. A decolonização, portanto, é um projeto que envolve não apenas a política, mas também a cultura, a educação e as formas de pensar, com o objetivo de criar sociedades mais justas e igualitárias, livres do legado colonial.

Decolonizar o conhecimento e a estrutura de poder que ele produz, tanto na sua estrutura epistemológica como na sua condição de ser um instrumento de poder colonial/moderno, eurocentrado e capitalista, é o maior desafio que a história e o futuro de la humanidad nos plantean (QUIJANO, 2000, p.18).

Quijano argumenta que a colonialidade do poder estabeleceu uma série de hierarquias raciais, econômicas e culturais que persistem após a independência formal dos países colonizados. Essas hierarquias incluem a subordinação racial e étnica, a exploração econômica e a dominação cultural. Desafiar essas hierarquias envolve questionar e dismantlar as estruturas que perpetuam desigualdades baseadas em raça, etnia, classe social e outras categorias de identidade. Isso pode incluir a crítica ao eurocentrismo, que coloca a cultura e os valores europeus como padrão universal, e subjugando culturas do hemisfério sul:

Esta é também precisamente a questão com a história do espaço/tempo específico que hoje chamamos América Latina. Por sua constituição histórico-estruturalmente dependente dentro do atual padrão de poder, esteve todo esse tempo limitada a ser o espaço privilegiado de exercício da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 14).

As hierarquias coloniais estabelecem estruturas de dominação que afetam as relações de poder entre diferentes grupos sociais. Quijano propõe que a desconstrução dessas estruturas é essencial para promover uma maior justiça social e equidade. Desafiar essas hierarquias também significa transformar as relações sociais e políticas, promovendo uma redistribuição mais justa do poder e dos recursos.

É preciso desconstruir o conhecimento somente alicerçado nos saberes eurocêntricos. Há necessidade de se pensar em epistemologias alternativas, principalmente a partir de pensadores e pensadoras latino-americanos. Quijano defende a valorização e a inclusão de epistemologias não ocidentais que foram marginalizadas pelo domínio colonial. Desafiar as hierarquias implica reconhecer e legitimar formas de conhecimento que não se encaixam nos padrões eurocêntricos estabelecidos.

Principalmente quando o debate é sobre América Latina e o que é bom para suas comunidades.

Para Quijano criticar e revisar o conhecimento dominante que perpetua as hierarquias coloniais, promovendo uma visão mais plural e inclusiva da produção de saber, e assim desconstruir o conhecimento eurocêntrico único “a colonialidade do poder implica uma colonialidade do saber, na qual o conhecimento eurocêntrico é imposto como universal e superior, enquanto os saberes e as epistemologias dos povos colonizados são desvalorizados e marginalizados” (2005, p.107).

Desafiar as hierarquias também envolve apoiar a autonomia e a autodeterminação das comunidades historicamente marginalizadas, permitindo-lhes reivindicar seus direitos e promover suas próprias formas de organização social e cultural. A participação em movimentos sociais que lutam contra a desigualdade e a injustiça também faz parte do esforço para desafiar e transformar as hierarquias existentes.

Quijano traz algumas propostas para que os latino-americanos possam decolonizar o poder em seus territórios. Desafiar hierarquias pode influenciar políticas públicas que promovam a igualdade e a inclusão, bem como a proteção dos direitos dos povos indígenas e das minorias étnicas. No campo cultural e midiático, isso envolve a promoção de representações mais diversas e equitativas que desafiem os estereótipos e as narrativas dominantes.

Quijano dialoga com o pensamento de Catherine Walsh ao enfatizarem a importância da educação nos processos de decolonização do poder. Quijano argumenta que ambientes educacionais que desafiam as hierarquias podem promover transformações significativas, como a inclusão de currículos que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, bem como os saberes indígenas e afrodescendentes. Para Walsh, essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação que não apenas reconheça a pluralidade, mas também atue como ferramenta de resistência às desigualdades estruturais.

Desafiar as hierarquias é um processo essencial para a decolonialidade do poder. Envolve a contestação das estruturas de poder e dominação que perpetuam desigualdades e a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistemológica.

A colonização do continente americano marcou o início de uma interligação significativa entre três processos-chave: modernidade, eurocentrismo e colonialidade, e eurocentrismo e capitalismo. Esta chegada dos europeus ao continente americano desencadeou uma série de consequências históricas e estruturais que se estenderam para

além dos anos e continuaram a moldar a América Latina hoje. Essa estrutura foi estabelecida e desenvolvida durante esse período.

O momento em que os indivíduos ficam cara a cara com o Outro e estabelecem o seu sentido de si como o Eu do mundo é moldado principalmente pela discriminação racial, pelo controle sobre o trabalho e pelas posições de conhecimento. Conseqüentemente, é evidente que o processo de colonização desempenhou um papel fundamental na origem deste fenômeno. As estruturas de poder que persistem na sociedade latino-americana, conhecidas como colonialidade.

A inclusão da América Latina no ciclo de dominação mundial, do qual nunca escapou, podem ser atribuídas ao eurocentrismo e ao capitalismo. Os impactos socioeconômicos e políticos destes fenômenos estendem-se para além de um período específico do colonialismo. O conceito de colonização abrange a presença contínua da dominação colonial, que persiste mesmo depois de os países terem conquistado a independência. Isto ilustra que as estruturas de poder e os sistemas de controle, social, políticos e econômicos, que se originaram naquela época continuam a ser replicados no mundo capitalista contemporâneo.

E como a educação pode ser um vetor importante para auxiliar os sujeitos para que possam interferir nestas estruturas de poder, para que haja o desmonte dos sistemas de controle, por meio do questionando do Estado, e se apropriando de seus direitos por mais justiça social e combate à desigualdade.

Aníbal Quijano argumenta que a educação desempenha um papel crucial na decolonização do poder porque ela é fundamental para dismantelar as estruturas de dominação que foram estabelecidas durante o período colonial, e que ainda persistem nas sociedades contemporâneas. Segundo Quijano, a colonialidade do poder não se limita ao domínio político ou econômico, mas se manifesta também no controle da subjetividade, do conhecimento e da cultura:

A colonialidade do poder não é apenas uma questão de dominação econômica ou política, mas envolve o controle da subjetividade, da intersubjetividade e da cultura. Decolonizar significa desafiar e romper com essas imposições, permitindo a rearticulação das identidades e a valorização das subjetividades marginalizadas (QUIJANO, 2005, p. 117).

A educação, portanto, é vista como um campo estratégico para a resistência e a transformação dessas estruturas. A colonialidade do poder refere-se à continuidade das

estruturas de dominação colonial no mundo contemporâneo, mesmo após o fim formal do colonialismo.

Para Quijano, essas estruturas não apenas moldaram as relações econômicas e políticas, mas também influenciaram profundamente as formas de conhecimento, as identidades culturais e as subjetividades. Neste contexto, a educação emerge como uma ferramenta essencial para a decolonização do poder, pois ela tem o potencial de desafiar e reconfigurar as narrativas dominantes, promovendo uma conscientização crítica e a valorização dos saberes e culturas subalternizadas.

A colonialidade está intrinsecamente ligada ao eurocentrismo e ao estabelecimento da Europa moderna como epicentro da economia capitalista global, em parceria com a dominação imperialista estadunidense econômica e de produções culturais, na América Latina. Este processo tem implicações de longo alcance que permitem vários aspectos da sociedade brasileira que precisam ser revistos: suas bases socioculturais e econômicas, e ver qual educação queremos para construir nossa sociedade, e por quanto tempo serviremos de quintal e periferia para os “protagonistas do poder”, e por quanto tempo seremos explorados, e fadados a sustentando os países ricos. É necessário que o Brasil acorde em berços esplendidos, e não em prisões sob a égide do colonialismo que perpétua até os dias de hoje.

Quijano argumenta que o controle do conhecimento foi uma das formas mais insidiosas de dominação colonial. A imposição de uma epistemologia eurocêntrica durante a colonização marginalizou e deslegitimou os saberes e cosmologias dos povos colonizados. A educação, ao perpetuar essa epistemologia dominante, contribui para a manutenção da colonialidade do poder. No entanto, ao repensar o currículo e as práticas pedagógicas para incluir e valorizar outras formas de conhecimento, a educação pode se tornar uma força de resistência e decolonização.

A educação também desempenha um papel crucial na formação da subjetividade. Quijano destaca que a colonialidade do poder influencia a maneira como os indivíduos veem a si mesmos e os outros, perpetuando hierarquias raciais e culturais. Um processo educativo que promove a reflexão crítica sobre essas construções e incentiva a valorização das identidades culturais locais é essencial para a descolonização da subjetividade e a construção de novas formas de ser e estar no mundo.

Inspirado em pensadores como Paulo Freire, Quijano vê na educação uma prática de liberdade. Para ele, a educação deve ser um processo emancipatório que capacita os indivíduos a questionarem as estruturas de poder que moldam suas vidas e a

agir para transformá-las. Isso implica uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas que também fomenta a capacidade crítica e a ação coletiva, elementos fundamentais para a descolonização do poder.

A descolonização da educação não é apenas um processo de rejeição das formas coloniais de conhecimento, mas também uma prática de libertação, onde os sujeitos podem reconstituir seus próprios saberes e modos de ser, rompendo com as estruturas de poder que os subjugam (QUIJANO, 2005, p. 133).

A educação decolonial, segundo Quijano, deve reconhecer e valorizar os saberes locais e as práticas culturais dos povos historicamente marginalizados. Isso envolve uma reformulação do currículo escolar, a inclusão de vozes e perspectivas indígenas, africanas, afrodescendentes e outras culturas subalternizadas, bem como o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que sejam sensíveis às realidades e necessidades desses grupos.

A colonialidade do poder impôs uma hierarquia de conhecimentos em que os saberes locais e ancestrais foram desvalorizados e subordinados ao conhecimento europeu. A descolonização implica a recuperação desses saberes e a reconstrução de práticas pedagógicas que os integrem e valorizem como parte fundamental do processo educativo (QUIJANO, 2005, p. 131).

Para Aníbal Quijano, a educação é uma ferramenta fundamental para a descolonização do poder, porque ela tem o potencial de desafiar e transformar as estruturas de dominação que ainda persistem no mundo pós-colonial. Ao promover uma conscientização crítica, valorizar os saberes subalternos e capacitar os indivíduos para a ação transformadora, a educação pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, livre das amarras da colonialidade. A pergunta é quais processos educacionais é possível contribuir para a descolonização do poder no Brasil? A investigação continua neste trabalho.

### 3.3 DIÁLOGO INTERCULTURAL UM PILAR DA INTERCULTURALIDADE

O diálogo intercultural na educação desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, pois promove o respeito pelas diferenças culturais e fortalece a convivência harmoniosa entre indivíduos de diversas

origens. A educação, enquanto processo formador de indivíduos, tem um papel decisivo em incentivar a reflexão crítica sobre a diversidade e a necessidade de desenvolver habilidades de comunicação que superem barreiras culturais.

De acordo com o professor Paulo Freire, a educação deve ser um instrumento de libertação e transformação social, e, nesse sentido, o diálogo intercultural surge como uma ferramenta fundamental para garantir que todas as vozes sejam ouvidas, valorizadas e respeitadas no processo de aprendizagem. Como Freire (1996, p. 72) afirma, "educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção". Ao promover o diálogo intercultural nas escolas, cria-se um ambiente onde os estudantes não só aprendem sobre outras culturas, mas também constroem novas formas de entendimento e interação, por meio da *escuta ativa*.

Na educação, a escuta ativa é compreendida como uma prática pedagógica que promove uma interação significativa entre professores e estudantes, contribuindo para um ambiente de aprendizado dialógico. Essa prática envolve atenção plena, respeito e empatia, permitindo que os professores compreendam não apenas as palavras, mas também os sentimentos e perspectivas dos estudantes. Segundo Vera Candau "a escuta ativa na educação é um processo que requer disponibilidade para compreender os estudantes em sua totalidade, considerando suas vozes, experiências e culturas, como parte essencial de uma educação humanizadora e transformadora" (2008, p. 86).

Em um mundo globalizado, onde as interações entre culturas são cada vez mais frequentes, a educação precisa preparar os indivíduos para enfrentar a pluralidade cultural de maneira positiva. O diálogo intercultural contribui para que o estudante desenvolva competências necessárias para viver em sociedade, como a empatia, a escuta ativa e a colaboração. "O diálogo intercultural é, portanto, uma prática educativa que visa à promoção de uma convivência mais pacífica e inclusiva" (Macedo, 2009, p. 54). Esse processo vai além do simples reconhecimento das diferenças; ele promove uma verdadeira integração entre diferentes perspectivas culturais.

O ensino de história e de outras áreas do conhecimento por meio da interculturalidade oferece aos estudantes a oportunidade de compreender as complexidades e as contribuições de diferentes culturas ao desenvolvimento da humanidade. A valorização de saberes tradicionais e o respeito por formas diversas de expressão artística, também dialogam, e são abordagens que enriquecem o currículo escolar, tornando-o mais plural e mais representativo.

Portanto o diálogo intercultural manifesta-se através de interações comunicacionais promovidas em espaços escolares, como debates em plenárias, reflexões sobre a história de diferentes povos, apreciação de diversas expressões artísticas e observação atenta do cotidiano das comunidades. Esse processo de diálogo e compreensão expande a percepção sobre o Outro, sua cultura e singularidades, fomentando uma atitude de reconhecimento e respeito mútuos. Dessa forma, valoriza-se a contribuição das múltiplas culturas para o desenvolvimento coletivo da humanidade. Vera Candau discute a importância do diálogo e da interação como elementos essenciais para reconhecer e valorizar a diversidade cultural "a educação intercultural se constrói no diálogo, no encontro com o outro, na abertura às diferenças e na busca de reconhecer, em cada cultura, sua riqueza e contribuição para a humanidade" (CANDAUI, 2008, p. 112).

No Brasil ao pesquisar sobre o tema diálogo intercultural deparamos com a parceria do MEC com a UNESCO, que realiza um trabalho relacionado à diversidade cultural e educação no Brasil. A Representação da UNESCO<sup>6</sup> no Brasil iniciou suas atividades em 19 de junho de 1964, em um momento de descentralização da organização. Inicialmente sediada no Rio de Janeiro, transferiu-se para Brasília em 1972. A partir de 1992, firmou um amplo acordo de cooperação com o Ministério da Educação (MEC), alinhado à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Em 1993, assinou com o MEC um plano de trabalho voltado à criação do Plano Decenal de Educação para Todos. Desde os anos 1990, ampliou sua atuação no Brasil, contribuindo em áreas como educação, cultura, ciências e comunicação.

Suas ações incluem a promoção do diálogo intercultural, a valorização da diversidade cultural e a defesa dos direitos humanos por meio da cultura. Um exemplo disso é a implementação da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, que tem fomentado políticas culturais inclusivas, a mobilidade de artistas e a integração da cultura no desenvolvimento sustentável. E promove a preservação do patrimônio cultural imaterial no Brasil, como as tradições indígenas e afro-brasileiras, e apoia projetos que valorizam a inclusão social e cultural. Por exemplo, a celebração do reconhecimento do Cais do Valongo como Patrimônio Mundial foi um trabalho da organização em resgatar memórias históricas e promover igualdade no acesso às expressões culturais.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/abou>. Acesso em: 20 ago. 2024.

A UNESCO desenvolve diversos projetos voltados para a promoção da diversidade na educação brasileira. A iniciativa teve como foco atender as metas globais do programa, adaptando-as às necessidades específicas do contexto brasileiro. Entre as principais atuações no Brasil destacam-se:

- a. Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA): O programa incentivou campanhas nacionais de alfabetização e iniciativas como o programa Brasil Alfabetizado, em parceria com o MEC.
- b. Expansão do Acesso à Educação Básica: Trabalhou para aumentar a taxa de matrícula, reduzir a evasão escolar e garantir que todas as crianças tivessem acesso à educação de qualidade.
- c. Igualdade de Gênero e Inclusão: A UNESCO no Brasil apoiou ações que promoveram a igualdade de gênero e o acesso de populações vulneráveis, incluindo indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.
- d. Capacitação de Professores: Incentivou a formação continuada de professores para lidar com a diversidade cultural e social presente no ambiente escolar.

O programa Educação para Todos foi incorporado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>7</sup>, especialmente o ODS 4, que trata da educação inclusiva e de qualidade.

A organização também apoia a formação de professores para lidar com a diversidade cultural nas escolas e promove ações para garantir o acesso equitativo à educação de qualidade. Um exemplo é a disseminação do manual de inclusão e equidade educacional<sup>8</sup>, que oferece diretrizes para gestores e professores sobre como criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos, alinhados ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 20 ago. 2024.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em 20 ago.2024.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 23 ago. 2024



Portanto vemos que a UNESCO é ativa na parceria com o MEC propondo soluções para o Brasil na área da educação e cultura. A proposta desta pesquisa é analisar se há no Brasil uma educação intercultural sob a perspectiva latino-americana. Portanto é prudente analisar a proposta da UNESCO para o diálogo intercultural. Há um documento da UNESCO (2009) “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: relatório mundial da UNESCO, resumo”<sup>10</sup>.

A UNESCO traz a proposta da” [...] importância em investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, pois ela pode renovar a nossa percepção sobre o desenvolvimento sustentável, garantir o exercício eficaz das liberdades e dos direitos humanos e fortalecer a coesão social e a governança democrática” (2009, p.1).

Para garantir um processo produtivo de diálogo intercultural, é crucial considerar a igualdade de dignidade de todos os participantes. Isso envolve conformidade e valorização de diversas formas de conhecimento, expressões, costumes e tradições. Além disso, é essencial criar um ambiente culturalmente imparcial que promova o diálogo aberto e permita que as comunidades se expressem livremente (2009, p.10).

O relatório aponta, segundo as perspectivas da UNESCO, para quatro vetores que em tempos de globalização, necessitam de atenção, e estar alinhados para a prática do diálogo intercultural. São Línguas, Educação, Comunicação e Conteúdos Culturais, A Criatividade e o Mercado.

Brevemente apontaremos somente quais são as orientações de atenção destes quatro vetores, que em tempos de globalização e sociedades multiculturais podem homogeneizar-se segundo a UNESCO (2009), e iremos abordar como estão estas questões na atualidade no Brasil, até para ver se esta cooperação traz resultados positivos para o Brasil.

O primeiro vetor é a Língua e a importância da valorização e preservação de todas as línguas locais. O perigo do desaparecimento das línguas surge devido a causas que podem ser externas (como globalização ou pressões políticas, ou vantagens económicas etc.) ou interno (por exemplo, uma atitude negativa da sociedade que fala a língua); mas na maioria dos casos é uma combinação de ambos. Quando a língua dominante ganha prestígio e ocupa o lugar central na vida pública, pode resultar na desvalorização da língua da comunidade indígena.

---

<sup>10</sup> Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por). Acesso em 28 ago. 2024



pelas línguas indígenas. Em 2019 foi elaborado o Projeto de Lei 3690/19<sup>13</sup> que obriga a administração pública a criar programa de preservação, recuperação e transmissão das línguas indígenas brasileiras. A proposta determina que documentos públicos solicitados pelos indígenas sejam fornecidos em português e no idioma nativo. O projeto também considera dialetos indígenas como bens de natureza imaterial do patrimônio cultural brasileiro. A medida busca evitar a extinção das línguas faladas pelos povos indígenas brasileiros por meio de iniciativas que determinem a preservação e a transmissão, incluindo o ensino dessas línguas em cursos regulares.

A última atualização da tramitação é datada de 21 de janeiro de 2024<sup>14</sup>. O projeto será analisado, em caráter conclusivo, pelas comissões de Amazônia e dos Povos Originários e Tradicionais; de Finanças e Tributação; e de Constituição e Justiça e de Cidadania. Portanto não temos Lei para a preservação da língua indígena aprovada. A esperança é que esta Lei seja aprovada e que haja verba no orçamento do Estado para que seja implantado os cursos de línguas indígenas de comunidades brasileiras. Segundo a UNESCO (2009, p.14) o plurilinguismo é praticado em escolas onde a coesão social é uma prioridade máxima para o investimento público por meio da educação. São necessárias políticas de apoio ao plurilinguismo e à preservação de línguas ameaçadas para manter a diversidade cultural como uma parte viva do patrimônio humano.

No Brasil estamos em tramites de ter uma Lei que garanta a preservação da língua dos povos indígenas brasileiros, e ainda discutindo, depois de 14 anos, das orientações do relatório da UNESCO (2009). E ainda não temos efetivamente a Lei aprovada. E levará mais tempo, e precisará de verba, para implantar um sistema de ensino de línguas indígenas por todo território brasileiro.

Nesta questão da preservação e valorização das línguas indígenas no Brasil é preciso contar com os movimentos sociais indígenas, importantíssimos, no processo de resistência e para esperar e conquistar o direito de não ter suas línguas invisibilizadas, desvalorizadas, e por fim desaparecerem apagadas por uma falta de ação do Estado brasileiro. É preciso esperar.

O segundo vetor é a Comunicação e Conteúdos Culturais. Dado que o mundo é uma aldeia global, o ambiente que consiste nos meios de comunicação - imprensa, livros, rádio, televisão, cinema e internet, além de vários dispositivos digitais - ajudam a

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1017354-projeto-cria-programa-para-preservar-linguas-faladas-por-povos-indigenas/> . Acesso em 08 set. 2024.

<sup>14</sup> Id.§8

umentar a visibilidade da diversidade cultural, o que também influencia o que gostamos - os nossos valores e a forma como vemos o mundo.

Porém é um assunto que vale a pena analisar: até que esses pontos retratam a realidade, a complexidade e a fluidez das diversidades culturais? Porque seja verdade, embora sem dúvida o novo meio de comunicação aumenta o acesso à diversidade cultural, abrindo assim as portas para o diálogo intercultural plural e promovendo mais possibilidades de vozes diferentes a serem ouvidas - ao mesmo tempo, também pode ser confirmado que assimetrias correspondentes derivadas da exclusão digital ainda mantém um número de pessoas à margem (fora de) possibilidades para uma verdadeira troca.

Os intercâmbios culturais são prejudicados por estas restrições. Sua própria variedade de escolhas e as novíssimas dificuldades culturais que eles sugerem podem criar muitas formas de isolamento cultural, em uma só cultura ditada pelas restrições de acesso a outras formas culturais.

Os países nomeados ricos e desenvolvidos, são membros da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) durante os últimos anos, dominam o setor de produção cultural, por meio de suas empresas transnacionais de multimídia e grupo de atores globais no setor de mídia. Esta situação também é observada nos níveis de suporte como o material impresso e gravado, bem como o domínio do mercado de exportação pelos países da OCDE. A tendência também é visível entre produtores de conteúdo nos setores de rádio, televisão e transmissão cinematográfica; falando nisso - essa disparidade pode ser notada. As produções locais, principalmente de países em desenvolvimento, muitas vezes passam por momentos difíceis competindo contra as superproduções gigantes dos grandes conglomerados cinematográficos (UNESCO, 2009, p. 18).

O trecho destacado, e reconhecido pela UNESCO, aponta para uma análise crítica da desigualdade no setor cultural, enfatizando a hegemonia dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no mercado global. Essa hegemonia é sustentada por empresas transnacionais que controlam o fluxo de produção, distribuição e exportação de bens culturais, como mídia impressa, gravada e audiovisual. Além disso, destaca a dificuldade enfrentada por produtores locais, especialmente de países em desenvolvimento, para competir com as superproduções dos grandes conglomerados cinematográficos.

A OCDE, composta principalmente por países desenvolvidos, exerce grande influência no setor cultural. Isso ocorre por meio de suas transnacionais de multimídia, que concentram recursos, infraestrutura e alcance global. O domínio se estende ao

mercado de exportação, indicando uma globalização assimétrica, onde produtos culturais de países da OCDE têm maior acesso e penetração nos mercados internacionais.

As produções locais enfrentam desafios significativos devido à disparidade de recursos, tecnologia e alcance midiático. Essa situação perpetua a dependência cultural, na qual os países em desenvolvimento consomem predominantemente conteúdos produzidos pelos países da OCDE, reduzindo o espaço para narrativas locais e diversificadas.

Culturalmente, a predominância da produção dos países da OCDE pode levar à homogeneização cultural, dificultando a preservação e valorização de identidades e tradições locais.

Economicamente, os produtores locais têm dificuldade em competir, agravando a desigualdade e limitando o desenvolvimento de indústrias culturais nacionais. O trecho sugere indiretamente a necessidade de políticas públicas e iniciativas que incentivem a produção cultural local, como subsídios, parcerias e regulamentações que equilibrem o mercado. A citação da UNESCO (2009) reforça a preocupação internacional com a diversidade cultural e a necessidade de promover um ambiente mais equitativo no setor cultural global.

Este cenário revela uma dinâmica de poder no campo cultural que reflete desigualdades mais amplas no sistema global. O texto nos leva a pensar sobre os desafios de construir um mundo em que culturas locais tenham voz e espaço no mercado global, sem que suas narrativas sejam sufocadas pela lógica econômica e cultural dos países dominantes.

A Lei Rouanet, oficialmente conhecida como Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/1991), desempenha um papel crucial na promoção e no fomento da cultura no Brasil. Trata-se de uma política pública essencial para garantir que as culturas locais tenham voz e espaço no cenário nacional. A lei permite que pessoas físicas e jurídicas destinem parte do Imposto de Renda devido para patrocinar e apoiar projetos culturais, proporcionando uma fonte significativa de financiamento para iniciativas que muitas vezes não teriam acesso a recursos por outros meios.

A Lei Rouanet incentiva a produção cultural em suas mais diversas manifestações, abrangendo áreas como artes visuais, teatro, dança, música, literatura e outras iniciativas relevantes. Além disso, promove a descentralização dos recursos, apoiando projetos em todas as regiões do Brasil. Essa característica é fundamental para

democratizar o acesso à cultura, valorizar manifestações locais e preservar tradições regionais, contribuindo para a riqueza e a diversidade cultural do país.

Outro aspecto relevante é o papel da lei na salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro. Por meio do financiamento de programas de conservação e restauração, a Lei Rouanet garante a preservação da memória e da identidade cultural do Brasil. Adicionalmente, incentiva a educação patrimonial, sensibilizando a população sobre a importância de proteger o patrimônio histórico e cultural.

A Lei Rouanet também contribui para o fortalecimento da economia criativa, gerando empregos diretos e indiretos em diversos setores, como artistas, técnicos e administradores culturais. Esse incentivo à produção cultural promove o crescimento econômico, especialmente em nível local, ao estimular a circulação de bens culturais e criar oportunidades que impulsionam a economia criativa como um todo.

Ao apoiar projetos culturais diversos e acessíveis, a Lei Rouanet promove a inclusão social e contribui para a redução de desigualdades no acesso à cultura. Isso fortalece o diálogo intercultural, favorecendo a valorização das diferenças e combatendo estereótipos e discriminações entre os sujeitos de diferentes regiões do Brasil.

Apesar de sua importância, a Lei Rouanet enfrenta críticas e desafios que precisam ser endereçados. Entre eles estão a necessidade de maior transparência, descentralização de recursos, simplificação dos processos burocráticos e uma distribuição mais equitativa entre as regiões do país. Muitas vezes, a lei é alvo de mal-entendidos por parte do público, devido à disseminação de informações distorcidas ou incompletas. Esclarecer seu funcionamento é essencial para que a população compreenda seus benefícios e apoie seu aperfeiçoamento.

Mais do que um mecanismo financeiro, a Lei Rouanet é uma ferramenta estratégica para preservar a identidade cultural do Brasil. Por meio dela, as novas gerações podem aprender sobre a riqueza e a diversidade de nossa formação cultural, compreendendo sua relevância para a construção de uma sociedade mais justa e culturalmente rica.

Em suma, a lei é fundamental para o fortalecimento da cultura brasileira, não apenas pelo apoio financeiro que proporciona, mas também por seu papel na promoção da diversidade, inclusão social e desenvolvimento econômico. Melhorar sua aplicação e ampliar sua compreensão pela sociedade são passos importantes para garantir seu impacto positivo e duradouro no cenário cultural brasileiro.

O terceiro vetor analisado pela UNESCO (2009) é a relação entre criatividade e mercado, abordando até que ponto os trabalhadores criativos conseguem preservar suas raízes culturais em seus produtos sem sofrer processos de aculturação. A aculturação ocorre quando indivíduos ou grupos de diferentes culturas entram em contato direto e prolongado, levando a mudanças nos padrões culturais de uma ou ambas as partes. Esse fenômeno pode se manifestar em contextos como migração, colonização, globalização e interações contínuas entre comunidades distintas.

O mercado exerce influência significativa sobre a comercialização de produtos e serviços culturais. Muitas vezes, para atender a culturas externas que não valorizam plenamente o artesanato local ou o modo de vida das comunidades, os trabalhadores criativos são levados a adaptar seus produtos às demandas estrangeiras. Essa adaptação, embora possa gerar renda, frequentemente resulta em uma diluição ou transformação da autenticidade cultural original, agravando o processo de aculturação.

O contato prolongado entre culturas pode levar a transformações em diversas áreas, como língua, religião, costumes e normas sociais. Embora a aculturação possa ser um processo de troca mútua, muitas vezes é marcada por um desequilíbrio de poder, no qual culturas dominantes exercem maior influência sobre culturas subalternas.

Exemplos históricos evidenciam esse processo como durante a colonização do Brasil, as culturas indígenas enfrentaram mudanças drásticas impostas pelos colonizadores, como a adoção forçada de novas religiões, sistemas de governo e práticas econômicas. No contexto contemporâneo, a globalização intensifica esse fenômeno, facilitando o intercâmbio cultural global por meio da mídia, comércio e turismo. Embora a globalização possa enriquecer culturas, também pode contribuir para o apagamento de identidades culturais locais, especialmente aquelas já em posição de vulnerabilidade.

Um dos principais problemas associados à aculturação é a subalternização das culturas minoritárias pelas dominantes. Culturas locais que não se adaptam às normas da cultura hegemônica frequentemente enfrentam discriminação, exclusão social e perda de direitos. Em última instância, isso pode levar ao apagamento de identidades culturais, perpetuando desigualdades históricas.

A UNESCO propõe que países incentivem o turismo cultural como uma estratégia para preservar e valorizar culturas locais, evitando os efeitos nocivos da aculturação. Iniciativas como o turismo religioso e a promoção de locais de patrimônio mundial podem estimular a compreensão cultural mútua e oferecer aos visitantes uma perspectiva histórica e imersiva de outras culturas.

No entanto, é essencial que essas práticas respeitem o contexto cultural. Evitar a exotificação de diferenças culturais, que reduz práticas e expressões locais a meros espetáculos folclóricos desconectados de seus significados originais. É preciso que envolvam as comunidades locais, pois a participação ativa no planejamento e execução de projetos turísticos é fundamental para garantir que as práticas respeitem sua identidade e tragam benefícios reais, tanto culturais quanto econômicos.

Quando o turismo cultural é conduzido de maneira responsável, ele pode gerar benefícios significativos para as comunidades locais, incluindo o desenvolvimento sustentável e a valorização de suas práticas culturais. A participação ativa no processo permite que as comunidades se reconheçam como protagonistas de sua própria cultura, fortalecendo sua identidade e promovendo a autoapreciação.

Embora o mercado e a globalização apresentem desafios à preservação cultural, eles também oferecem oportunidades para inovar e valorizar tradições locais, desde que sejam conduzidos de maneira ética e inclusiva. A criatividade, quando alinhada ao respeito e à valorização das culturas, pode ser um poderoso vetor de desenvolvimento sustentável, preservação do patrimônio e promoção da diversidade cultural.

O Brasil em termos de turismo cultural e patrimonial necessita avançar em suas propostas. A Organização Brasileira das Cidades Patrimônios Mundiais (OCBPM)<sup>15</sup> foi criada em 2013 para definir o desafio de gestão e conservação turística dos 23 sítios do Patrimônio Mundial - Cultural, Natural e Misto - reconhecidos pela UNESCO presentes no Brasil, abrangendo cidades históricas e turísticas brasileiras, e membros de geoparques. O objetivo principal da criação da OCBPM foi permitir que municípios e regiões atingissem avanços avançados de desenvolvimento sustentável por meio da valorização dos patrimônios culturais e naturais.

A UNESCO afirma que o Patrimônio Cultural Mundial compreende espaços de valor histórico, estético, destruído, científico, etnológico ou antropológico excepcional e universal. Os sítios servem de base para o desenvolvimento de produtos turísticos competitivos porque abrigam expressões culturais vivas, além de manifestações e recursos naturais únicos.

Para a OCBPM os dados revelam a importância de ampliar a divulgação dos atrativos culturais e patrimoniais no Brasil. O turismo em cidades patrimônio cultural oferece uma variedade de atrações, desde a sua arquitetura de importância histórica,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.ocbpm.org.br/quem-somos/>. Acesso em 10 set. 2024.



monumentos e museus, até a oportunidade única de vivenciar tradições, artesanato, gastronomia e costumes locais. Sem contar que muitas estão localizadas no litoral.

Porém a OCBPM trabalha para fomentar esse potencial através da construção de políticas públicas que ajudem a melhorar a infraestrutura e a promoção, e assim desenvolver todo o potencial turístico que o Brasil possui. Tem muito que ser melhorado para atingir níveis internacionais de turismo cultural patrimonial. E no turismo interno pesquisa<sup>16</sup> aponta que somente 5% dos brasileiros procuram pelo turismo cultural. Demonstra que o brasileiro pouco procura saber de sua história. Há espaço para uma melhor educação cultural sobre as cidades brasileiras.

O quarto vetor, citado pela UNESCO (2009) é a Educação, considerado um dos principais fomentadores do diálogo intercultural. As políticas educativas têm uma influência crítica – de uma forma que contribui ou não – na diversidade cultural, o que significa que têm de ser culturalmente orientadas, e devem garantir que todas as culturas participem no processo educativo.

Isso garante o direito de todos à educação ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade de necessidades dos estudantes (especialmente aqueles de grupos minoritários, indígenas ou nômades) e diferentes modalidades de vida e conteúdos relacionados a diversas trajetórias de construção de identidades. Nas sociedades onde o multiculturalismo é cada vez mais complexo, a educação deve ajudar-nos a desenvolver competências interculturais essenciais para viver com as nossas diferenças culturais de uma forma que não conduza a violências culturais (UNESCO, 2009, p.15-16).

Os quatro princípios de padrões de qualidade da educação definidos na Conferência do Relatório da Comissão sobre a Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos) só podem ser aplicados com sucesso se a diversidade cultural seja o elemento central.

Os princípios funcionais da UNESCO (2009) estão enraizados na crença de que a educação é vital para resolver a ignorância e a falta de confiança que levam a atos violentos entre os sujeitos diferentes. Os preconceitos decorrem do que não sabemos ou de pressupostos falsos e, portanto, promover um encontro para conhecer todas as diferentes culturas é fundamental para fomentar o diálogo intercultural – e, por sua vez, prevenir o “choque de ignorâncias”. As ciências humanas e sociais ajudam os estudantes

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.ocbpm.org.br/2024/01/25/pesquisa-revela-que-turismo-historico-e-cultural-precisa-ser-estimulado-no-brasil/> . Acesso 10 set. 2024.

a tomarem consciência dos seus próprios preconceitos e a reconsiderá-los (UNSECO, 2009, p. 17).

Ideias preconcebidas muitas vezes é a razão do preconceito e discriminação. A inclusão dos estudos de religiões e crenças, música, arte e costumes em programas de ensino pode ajudar a dissipar muitos dos mal-entendidos que transformam a convivência em algo problemático. As artes são um instrumento universal eficaz para promover a compreensão mútua e a paz, e sua prática é uma forma poderosa de socialização. Ensinar as artes ajuda a restaurar a relação entre processos científicos e emocionais, e intuição, que é um elemento chave no cultivo de atitudes que promovam o diálogo intercultural.

Segundo a UNESCO (2009) a educação em artes também pode servir para abordar o etnocentrismo e os preconceitos de natureza cultural, bem como a discriminação e o racismo. Nestes termos, a promoção de competências interculturais não deve limitar-se às aulas *stricto sensu*. Mas expandir para a universidade da vida, onde todo sujeito é sempre aprendiz.

A adoção de uma perspectiva integrada das aulas e do ambiente escolar em geral – com a participação dos pais dos estudantes e das suas comunidades locais – permitirá que as técnicas de ensino e aprendizagem nascidas na escola se espalhem dentro de seus muros e para além dela, na sociedade (UNESCO, 2009, p.18).

Portanto a proposta é uma educação que tem como base o diálogo intercultural, a convivência com o diverso, os conhecimentos sobre diferentes culturas e a convivência com sua própria cultura e aprender com as demais culturas. Para isso é necessário que o ensino aprendizagem seja interdisciplinar: unir o ensino técnico, com a forma diversa de viver de cada sujeito representante das diversas culturas existentes no território.

A visão de diálogo intercultural proposta pela UNESCO, uma instituição vinculada à ONU, está fundamentada nos princípios do universalismo, buscando promover a troca e o entendimento entre culturas em uma abordagem que valoriza a diversidade dentro de um contexto global.

No entanto, esta pesquisa propõe uma abordagem do diálogo intercultural, sob uma perspectiva latino-americana, que destaca a luta contra as desigualdades históricas e as relações de poder, incorporando uma visão mais crítica e situada, que prioriza as vozes e culturas marginalizadas do continente. Assim reconhecemos a boa intenção da UNESCO, mas trazemos algumas críticas a sua participação no Brasil na questão do patrimônio cultural e educação.

A crítica à UNESCO em relação à sua abordagem cultural no patrimônio frequentemente se baseia na percepção de que a organização prioriza uma visão universalista do patrimônio, muitas vezes desconectada das especificidades locais e das dinâmicas socioculturais das comunidades envolvidas. Autores críticos apontam que, ao padronizar e internacionalizar critérios de valoração, a UNESCO pode contribuir para a mercantilização e a turistificação do patrimônio cultural. Segundo Ana Clara Torres Ribeiro:

Os critérios universais estabelecidos pela UNESCO para definir patrimônio mundial frequentemente desconsideram as práticas culturais locais e as relações que as comunidades têm com os bens culturais, resultando em intervenções que podem fragilizar a autonomia dessas comunidades (RIBEIRO, 2015, p.82).

E tem-se criticado outros pontos como um suposto viés geográfico e racial na inscrição de patrimônios mundiais, com uma concentração significativa de sítios localizados em regiões cujas populações são brancas, e geralmente, inclui a Europa, Leste Asiático e América do Norte. Como diz a crítica de Lynn Meskell “há um claro viés eurocêntrico na escolha de locais declarados Patrimônio Mundial pela UNESCO, onde a Europa concentra uma proporção desproporcionalmente alta de sítios em relação às regiões do Sul global, muitas vezes ignorando a complexidade cultural e histórica dessas áreas” (MESKELL, 2018, p. 123). E complementa Sophia Labadi dizendo que “a distribuição de sítios de Patrimônio Mundial reflete as desigualdades históricas, reforçando narrativas dominantes que favorecem áreas tradicionalmente europeias e de populações brancas em detrimento de comunidades marginalizadas em regiões do Sul global” (LABADI, 2013, p.87).

Essas críticas sugerem que a UNESCO precisa reavaliar suas abordagens para promover uma representação mais equitativa e inclusiva na lista de Patrimônios Mundiais, respeitando a diversidade cultural e as demandas locais, principalmente do Sul global.

A crítica à participação da UNESCO na educação no Brasil, especialmente no que se refere à implementação de suas diretrizes e normas, tem sido abordada por alguns estudiosos. Esses autores argumentam que, muitas vezes, a atuação da UNESCO no Brasil pode ser vista como uma imposição de uma visão global que nem sempre se ajusta às necessidades e à realidade educacional do país.

A principal crítica à atuação da UNESCO na educação brasileira reside no fato de que a organização, ao tentar implementar um modelo educacional global, ignora as especificidades regionais do Brasil. O país, com sua enorme diversidade cultural, social e econômica, enfrenta desafios únicos em relação à educação, que muitas vezes são negligenciados pelas diretrizes internacionais. Ao analisar o impacto das políticas educacionais da UNESCO no Brasil, argumenta que a organização, ao promover uma agenda global de educação, frequentemente ignora as especificidades culturais e sociais do Brasil. Lúcia H. Lopes (2014) diz que "a UNESCO, ao propor um modelo educacional homogêneo, não leva em consideração as desigualdades sociais e a diversidade regional do Brasil, o que torna suas recomendações difíceis de serem aplicadas de forma eficaz" (LOPES, 2014, p. 133).

A UNESCO, ao propor um modelo universal de educação, segue princípios amplamente aceitos no cenário global, como a educação para todos, a equidade de gênero e o fortalecimento da educação básica. No entanto, essas diretrizes não levam em consideração as profundas desigualdades existentes nas diversas regiões do Brasil, que, muitas vezes, carecem de infraestrutura básica, materiais pedagógicos adequados e formação docente de qualidade.

A crítica à centralização das diretrizes educacionais é outro ponto de destaque. A UNESCO, ao definir uma agenda educativa para os países membros, tende a criar uma padronização dos métodos e conteúdos educacionais, desconsiderando as realidades locais. No Brasil, isso pode ser particularmente problemático, pois a educação é marcada por uma grande diversidade de contextos, desde as grandes capitais até as zonas rurais e as periferias das cidades. Cury (2013) argumenta que "a tentativa de impor um modelo educativo único e universal não se sustenta em um país com a complexidade do Brasil, onde as disparidades regionais exigem soluções mais flexíveis e adaptadas à realidade local" (2013, p. 152). Essa centralização pode gerar um distanciamento entre as políticas educacionais e as necessidades reais das comunidades brasileiras.

Outro aspecto que tem gerado críticas é a falta de um diálogo mais profundo entre a UNESCO e as autoridades educacionais brasileiras. As diretrizes globais frequentemente são aplicadas sem uma consulta efetiva às condições do sistema educacional brasileiro, o que dificulta a adaptação das políticas internacionais à realidade do país. Luma (2015) destaca que "a UNESCO, ao promover uma agenda educacional baseada em padrões globais, muitas vezes desconsidera as desigualdades estruturais do Brasil, como a pobreza, o analfabetismo e a falta de acesso a recursos educativos

essenciais, criando um modelo que, embora ideal, não consegue atingir a população que mais precisa" (LUMA, 2015, p. 74).

Nas escolas públicas brasileiras, as diretrizes da UNESCO, embora bem-intencionadas, não conseguem, muitas vezes, superar os desafios enfrentados por professores e estudantes. A falta de investimentos em infraestrutura, a grande quantidade de estudantes por turma e a baixa remuneração dos professores são obstáculos que dificultam a implementação de métodos pedagógicos inovadores propostos pela organização.

A UNESCO, em seu esforço para promover uma educação de qualidade, propôs o modelo da "educação para todos", com foco na universalização do ensino e na inclusão. No entanto, essas metas globais não se traduzem de maneira eficaz no Brasil, onde a desigualdade educacional continua sendo um dos maiores desafios do sistema. A insuficiência de recursos e a falta de políticas públicas adequadas tornam muitas dessas metas inalcançáveis, o que gera um grande abismo entre as propostas internacionais e a realidade local. Como diz Carlos M. Souza (2016) que “embora a intenção seja promover uma educação de qualidade, a adesão irrestrita às diretrizes da UNESCO resulta em uma educação que muitas vezes se distancia das realidades locais, criando um abismo entre as políticas globais e as necessidades educacionais brasileiras" (Souza, 2016, p. 102).

A atuação da UNESCO no Brasil, embora com intenções positivas, enfrenta diversas críticas relacionadas à falta de adaptação das suas políticas educacionais à realidade local. A imposição de modelos globais sem considerar as desigualdades regionais e as especificidades culturais do Brasil, juntamente com a centralização das decisões, são alguns dos principais pontos que geram tensões entre a organização e as autoridades educacionais brasileiras. Para que a educação no Brasil seja mais eficaz, é essencial que a UNESCO, assim como outras organizações internacionais, desenvolvam uma abordagem mais flexível, respeitando as particularidades de cada país.

Na perspectiva latino-americana considera-se a necessidade de um reconhecimento mais profundo das diferentes histórias e contextos culturais, enfatizando a importância da decolonização do saber e do empoderamento das culturas subalternas.

Catherine Walsh (2013) foca seu trabalho na importância do diálogo intercultural como uma prática crítica e transformadora, que desafia as estruturas coloniais de poder e promove o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. Segundo Walsh, o diálogo intercultural não é apenas uma conversa ou troca superficial entre culturas, mas sim um processo profundo que envolve o reconhecimento das

desigualdades e assimetrias históricas e contemporâneas entre as culturas. Esse diálogo deve ser entendido como uma prática política e pedagógica que busca a construção de novas formas de convivência e a cocriação de conhecimento.

Em sua obra "Interculturalidad crítica y educación: Nuevas perspectivas" (2013), Catherine Walsh oferece uma visão crítica sobre o diálogo intercultural e seu papel na educação.

O diálogo intercultural não é apenas uma troca de palavras, mas uma prática transformadora que exige um compromisso real com a escuta ativa, a reflexão crítica e a construção conjunta de significados. É através desse processo que podemos verdadeiramente desafiar as hierarquias de poder e criar espaços de aprendizagem mais equitativos e inclusivos (WALSH, 2013, p. 89).

Para além da proposta da UNESCO (2009) sobre como o vetor da educação pode ser essencial por meio das propostas de educação pelos Estados, Catherine Wash propõe que a escuta seja realizada por quem está no poder, e que a construção seja em conjunto com os participantes, os sujeitos do território, e não somente receber do Estado o que pensam que seja uma proposta inclusiva e equitativa de educação. A ideia central de Walsh é de que o diálogo intercultural é uma prática dinâmica e comprometida, essencial para transformar as relações educacionais e sociais que desafiam as estruturas do poder, interrogam o Estado e suas práticas.

Walsh destaca que a educação deve ir além de simplesmente colocar diferentes culturas juntas; ela deve fomentar uma abordagem crítica e inclusiva que permita uma verdadeira troca e compreensão entre as partes envolvidas:

A educação deve criar espaços para o diálogo intercultural que vão além da mera convivência entre culturas. Deve promover práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica sobre as próprias perspectivas e a escuta ativa das vozes marginalizadas. Somente assim podemos construir uma compreensão genuína e transformar as relações sociais e educativas (WALSH, 2013, p. 101).

Catherine Walsh (2013) diz que a educação intercultural não deve ser apenas a introdução de conteúdos sobre outras culturas, mas deve envolver um processo crítico que questione as relações de poder e promova a justiça social. Segundo Walsh (2013), a interculturalidade crítica implica um compromisso em transformar as estruturas sociais e educacionais que perpetuam a desigualdade e a exclusão

A interculturalidade crítica vai além da simples aceitação ou tolerância das diferenças culturais. Trata-se de uma abordagem que busca dismantelar as hierarquias culturais e promover uma interação igualitária entre os diferentes grupos culturais. A educação, nesse contexto, deve ser um espaço de diálogo aberto, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

Walsh argumenta que a interculturalidade crítica desafia as concepções tradicionais de educação, propondo uma prática pedagógica que é, ao mesmo tempo, local e global, conectando experiências locais com dinâmicas globais (Walsh, 2013). Essa perspectiva permite que os estudantes compreendam como suas próprias culturas se relacionam com outras em um contexto global e como as estruturas de poder afetam essas relações.

E para implementar uma educação que promova o diálogo intercultural, Walsh (2013) diz que é necessário revisar o currículo incorporando estudos sobre diferentes culturas e suas contribuições para o mundo moderno. Argumenta pela necessidade de um currículo que reconheça e valorize as contribuições das culturas marginalizadas e questione as narrativas dominantes que perpetuam a desigualdade.

Walsh (2013) acredita que os professores devem desenvolver uma consciência crítica que os capacite a reconhecer as dinâmicas de poder e desigualdade em contextos educacionais. Ela defende a importância de preparar professores para entender e valorizar a diversidade cultural, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo que respeite todas as culturas e identidades.

Destaca que a formação de professores deve ter como objetivo o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, que desafiem as injustiças sociais e promovam a equidade. E que as práticas interculturais estejam presente na capacitação dos professores para adotar práxis pedagógicas que integrem diferentes perspectivas culturais e epistemológicas, onde o debate seja para que a localidade seja escutada e visibilizada em suas realidades, para que assim os educandos tenham um conteúdo que possam refletir sobre sua comunidade e realidade de vida.

E como objetivos Walsh (2013) coloca alguns bem diretos como:

- a. Reconhecer e Valorizar a Diversidade: os professores devem estar preparados para reconhecer e valorizar as diferentes culturas e experiências de vida dos estudantes.

- b. Questionar Relações de Poder: a formação deve incluir o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como as relações de poder influenciam a educação e a sociedade.
- c. Promover a Justiça Social: os professores devem ser capacitados para promover a justiça social e a equidade em suas práticas educacionais.
- d. Adotar uma Perspectiva Decolonial: defende a importância de uma formação que inclua perspectivas decoloniais, que desafiem as narrativas dominantes e valorizem os conhecimentos dos povos indígenas e outros grupos marginalizados.

O Brasil possui uma formação populacional semelhante à do Equador, composta por indígenas, negros e descendentes de europeus, o que também reflete o campo de atuação e pesquisa de Catherine Walsh, com mais de duas décadas de experiência no Equador. Sua trajetória tem sido marcante tanto na academia quanto em iniciativas sociais, permitindo-lhe desenvolver uma compreensão profunda das dinâmicas culturais e sociais da América Latina e contribuir significativamente para o avanço da educação crítica na região.

Embora existam diferenças em tamanho e contexto histórico, Brasil e Equador compartilham semelhanças importantes em suas formações populacionais. Ambos apresentam uma rica diversidade cultural e étnica, resultado de processos históricos como a colonização, imigração e resistência indígena.

A crítica de Aníbal Quijano à proposta de educação da UNESCO está profundamente vinculada à sua análise sobre a colonialidade do saber e da educação, um conceito que ele desenvolveu para discutir como as estruturas de conhecimento e poder, herdadas do colonialismo, continuam a afetar as sociedades contemporâneas.

Quijano, em seus estudos sobre colonialidade, argumenta que as propostas educacionais globais, como as promovidas pela UNESCO, muitas vezes não levam em conta as especificidades culturais, históricas e sociais dos países do Sul Global, incluindo a América Latina, África e Ásia. A UNESCO, ao promover uma agenda educacional universal, ao mesmo tempo que defende a igualdade e a justiça social, frequentemente



falha em reconhecer as consequências da colonialidade que ainda moldam as sociedades pós-coloniais.

Quijano critica o fato de que ao promover uma educação globalizada, muitas vezes impõe um modelo educacional baseado em uma visão eurocêntrica e ocidental. Segundo ele, as abordagens educacionais promovidas frequentemente desconsideram as culturas e os saberes locais das sociedades não ocidentais.

A educação ocidental, com suas ênfases em certos campos de conhecimento, como as ciências exatas e as humanidades, é vista por Quijano como um reflexo de um pensamento colonial, que marginaliza os saberes e as tradições culturais dos povos do Sul Global, diz que muitas vezes "reforça um único tipo de conhecimento e uma única visão de mundo, o que perpetua a lógica colonial de superioridade do conhecimento europeu sobre os saberes indígenas, africanos e de outras culturas" (Quijano, 2000, p.117). Isso faz com que o conhecimento local, as línguas, as cosmovisões e as práticas pedagógicas dos países periféricos fiquem em segundo plano, quando não são totalmente excluídos.

A crítica central de Quijano à proposta educacional universal global está na colonialidade do saber/conhecimento. Para ele, as universidades, escolas e sistemas educacionais dos países colonizados foram estruturados para reproduzir o modelo de saber europeu e excluir outras formas de conhecimento, diz que "os sistemas educacionais das sociedades colonizadas foram projetados para reproduzir o modelo de saber europeu, excluindo e subordinando outras formas de conhecimento e epistemologias locais, como uma maneira de consolidar a dominação colonial" (QUIJANO, 200, p.118). A UNESCO, ao promover uma educação universal sem uma devida desconstrução dessa colonialidade, perpetua a desigualdade de poder entre os saberes, por melhor que seja a intenção.

Segundo Quijano, o modelo educacional universal global "não só desconsidera a história e as especificidades de cada país, mas também invisibiliza as formas alternativas de conhecimento que existem fora do Ocidente" (Quijano, 2000, p.118).

A tentativa de universalizar a educação sem levar em consideração as experiências históricas e as identidades locais fazem com que muitos países e suas populações não se sintam representados nas diretrizes da UNESCO.

Quijano também critica a proposta de uma educação universal global, pois considera que ela não aborda adequadamente seu papel como ferramenta de dominação cultural e política.

Para ele, a educação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de saberes, mas como um espaço de disputa de poder. Argumenta que, ao promover a

educação como um direito universal, desconsidera as relações de poder históricas que moldaram os sistemas educacionais, transformando-os em instrumentos de dominação.

Como ele afirma, "os sistemas educacionais, projetados sob a lógica da colonialidade, foram instrumentos para reproduzir e legitimar as relações de poder colonial, subordinando os saberes e epistemologias das populações colonizadas à visão eurocêntrica de conhecimento" (QUIJANO, 2000, p. 112).

Para Quijano, portanto, é crucial que a educação se questione sobre seu papel na perpetuação da dominação cultural e política, especialmente no contexto do Norte global. Quijano observa que a educação universal e global tende a ignorar a desigualdade histórica entre países colonizadores e países colonizados ele diz

É uma falácia acreditar que a educação possa ser universal e neutra, pois ela não só ignora as profundas desigualdades históricas entre os países colonizadores e os colonizados, mas também contribui para a perpetuação dessas desigualdades, ao reproduzir estruturas educacionais que continuam a refletir a lógica colonial (QUIJANO, 2000, p. 120).

Portanto a ideia de que a educação pode ser universal e neutra é, para ele, uma falácia. A crítica de Aníbal Quijano à proposta educacional, universal e global como da UNESCO, é uma crítica profunda ao modelo de educação globalizante que, embora proposto com a intenção de promover igualdade e justiça social, frequentemente falha em questionar as estruturas de poder e a colonialidade do saber.

Para Quijano, a verdadeira transformação educacional precisa ser capaz de decolonizar o conhecimento, reconhecendo as diferentes epistemologias e culturas, e não impondo um modelo eurocêntrico que invisibiliza as experiências e os saberes locais.

Essa crítica destaca a importância de repensar o papel das organizações internacionais, como a UNESCO e outras, na formulação de políticas educacionais, de modo a tornar a educação mais inclusiva com as diversidades culturais e epistemológicas presentes em diferentes contextos, e principalmente sob a perspectiva latino-americana.

O diálogo intercultural, conforme a proposta latino-americana de Catherine Walsh e Aníbal Quijano, precisa ser fundamentado em algumas premissas essenciais que buscam superar a hierarquia e a desigualdade impostas pela colonialidade do saber e do poder. As premissas do diálogo intercultural:

GRÁFICO 1 – PREMISSAS DO DIÁLOGO INTERCULTURAL

PREMISSAS	INFERÊNCIAS
<b>Reconhecer as assimetrias históricas e estruturais</b>	O diálogo intercultural não pode ser uma troca neutra de saberes, pois isso ignora as desigualdades históricas e as relações de poder que surgiram do colonialismo. É preciso reconhecer que os saberes indígenas, africanos e de outras culturas marginalizadas foram subjugados e silenciados pela epistemologia dominante eurocêntrica.
<b>Desafiar a colonialidade do saber</b>	A proposta envolve uma crítica profunda ao conceito de "universalidade" da educação e do saber. A educação e o conhecimento precisam ser reconstruídos de forma a valorizar a pluralidade epistemológica, reconhecendo e legitimando as formas de saberes e práticas que foram marginalizadas pelo colonialismo. O diálogo deve, portanto, ser um espaço de redistribuição de poder, no qual as vozes e experiências de povos historicamente colonizados possam ser ouvidas e respeitadas.
<b>Promover equidade nas relações de poder</b>	O diálogo intercultural deve promover uma justiça social que busque transformar as relações de poder desiguais. Isso implica que as interações entre culturas não sejam dominadas por uma visão hegemônica, mas que cada grupo possa reivindicar seu próprio espaço e voz de maneira igualitária.
<b>Superar a lógica da integração e assimilação</b>	Em vez de promover um modelo de "integração" ou "assimilação", que busca homogeneizar as culturas, o diálogo intercultural proposto deve respeitar a diversidade e a diferença. Como enfatizam ambos os autores, a verdadeira interculturalidade deve ser um processo de troca e transformação mútua, no qual as culturas não se diluem, mas se enriquecem com a convivência.
<b>Criticar e subverter as estruturas de poder e dominação</b>	O diálogo intercultural, para ser genuíno, não pode ser apolítico ou neutro, mas deve estar imerso na crítica às estruturas de poder que ainda perpetuam a exclusão, a desigualdade e a marginalização. O diálogo deve ser um espaço de resistência e de luta contra as formas de dominação cultural, social e econômica.

Fonte: própria autora. Referência bibliográfica Anibal Quijano (2000) e Catherine Walsh (2009)

Portanto, o diálogo intercultural, segundo Walsh e Quijano, deve ser crítico, transformador e sensível às assimetrias de poder e às histórias de dominação. Ele precisa superar o modelo eurocêntrico, promovendo uma troca genuína de saberes e práticas. Mais do que aceitar as diferenças culturais, esse diálogo deve desafiar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a exclusão, abrindo caminho para relações mais equitativas e emancipadoras.

Pensar em uma educação latino-americana que reflita essa visão de interculturalidade requer um compromisso com um diálogo verdadeiramente transformador, como sugerem Walsh e Quijano. Essa educação deve se fundamentar em princípios essenciais:

- a. Uma abordagem crítica e decolonial, que desafie as lógicas coloniais e eurocêntricas ainda presentes nos sistemas educacionais;
- b. A valorização das diversas epistemologias, reconhecendo e respeitando os saberes de diferentes culturas, especialmente os saberes indígenas e afrodescendentes;
- c. Um compromisso com a justiça social, buscando superar as desigualdades históricas e estruturais que marcam o Sul Global;
- d. A promoção de uma interculturalidade não assimilacionista, que celebre as diferenças culturais sem impor uma visão hegemônica;
- e. Uma pedagogia da escuta e da participação, que favoreça o diálogo aberto e a construção coletiva do conhecimento.

Esses pilares têm como objetivo romper com as estruturas de poder dominantes e construir uma educação que valorize a diversidade cultural, epistemológica e histórica, promovendo, assim, uma sociedade mais justa e inclusiva.

#### 3.4 AS EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A educação intercultural na América Latina é um tema de grande importância, dado o cenário de rica e diversa herança cultural combinado com desafios históricos de colonização, desigualdade e exclusão. No Brasil, a professora e pesquisadora Vera Candau se destaca por suas contribuições significativas ao campo, oferecendo uma análise crítica sobre os desafios e as oportunidades da educação intercultural na região. Candau enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova o respeito às diferenças, o diálogo entre culturas e a construção de uma sociedade mais equitativa.

Sua perspectiva propõe não apenas reconhecer a diversidade cultural, mas também enfrentar as desigualdades históricas, incorporando a justiça social como um elemento central da educação. A educação intercultural, nesse contexto, é vista como uma ferramenta para fomentar tanto a consciência crítica quanto a transformação social.

A América Latina, pela sua rica diversidade cultural e histórica, possui uma oportunidade única para desenvolver uma educação intercultural que não apenas reconheça, mas celebre suas múltiplas culturas e histórias. Promover uma educação que valorize e integre essas diferenças culturais é fundamental para construir sociedades mais justas e inclusivas (CANDAU, 2012, p.14).

As obras "Educação Intercultural na América Latina: Memórias, Horizontes e Desafios" (2012) e "Diferenças Culturais e Educação: Experiências e Perspectivas" (2006), de Vera Candau, abordam de forma aprofundada como a educação em contextos escolares pode lidar com a diversidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessas obras, Candau promove discussões sobre práticas pedagógicas que valorizem e respeitem as múltiplas culturas presentes nos territórios, enfatizando a importância de uma abordagem inclusiva e crítica.

Candau define a educação intercultural como um processo pedagógico voltado para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, não apenas no espaço escolar, mas em toda a sociedade. Ela defende que as escolas podem e devem se tornar plataformas para o diálogo e a interação harmoniosa entre culturas, contribuindo para a transformação social e para a justiça.

Como uma das intelectuais mais influentes no Brasil no campo da educação intercultural, Candau tem inspirado debates sobre como práticas pedagógicas podem abordar desigualdades históricas e promover o empoderamento de grupos marginalizados. Sua visão parte da ideia de que a educação intercultural vai além do

simples reconhecimento da diversidade, sendo um convite à reflexão crítica sobre as estruturas de poder que sustentam as desigualdades culturais e sociais.

Entendemos a educação intercultural como aquela que se propõe a enfrentar o desafio de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e construir práticas pedagógicas que promovam o diálogo e o respeito entre os diferentes grupos culturais, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (CANDAU, 2010, p.13).

Vera Candau defende uma educação que transcenda o ensino puramente acadêmico e esteja comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Para ela, a educação deve estar intrinsecamente ligada à promoção e defesa dos direitos humanos, proporcionando uma formação que prepare os indivíduos para atuar como cidadãos críticos e participativos.

Candau argumenta que a educação em direitos humanos é essencial para o desenvolvimento de uma consciência cidadã crítica. Em suas palavras: "A educação em direitos humanos é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, capacitando os indivíduos a reconhecerem e lutarem por justiça, igualdade e respeito pelos direitos de todos" (CANDAU, 2016, p. 78). Para ela, essa abordagem não se limita ao ensino sobre direitos humanos, mas envolve a prática cotidiana de valores como respeito, igualdade, solidariedade e justiça social nas escolas.

Além disso, Candau enfatiza a ligação estreita entre a educação intercultural e os direitos humanos, pois ambas promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade, bem como uma convivência respeitosa entre diferentes culturas. Ela destaca que uma educação comprometida com os direitos humanos deve enfrentar questões como racismo, desigualdade social, discriminação de gênero e outras formas de opressão, integrando esses temas de forma transversal ao currículo escolar.

Nas palavras de Candau: "Educar em direitos humanos é, antes de tudo, educar para a cidadania ativa, crítica e participativa, onde o respeito à dignidade humana e a valorização da diversidade cultural sejam princípios fundamentais" (CANDAU, 2011, p. 92). Assim, ela propõe práticas pedagógicas que não apenas informem, mas também inspirem ações transformadoras que promovam a equidade e a inclusão na sociedade.

Revisitar os conceitos e reflexões de Vera Candau, uma professora e pesquisadora latino-americana de destaque, trouxe um aporte epistemológico essencial

para esta pesquisa. Suas contribuições formam o núcleo teórico da educação intercultural, complementadas por outros pensadores que abordam a temática. Essa abordagem permite analisar o processo histórico e a práxis da educação intercultural no Brasil, possibilitando avaliar os avanços (ou retrocessos) dessa proposta educacional.

Candau argumenta que a educação intercultural na América Latina está profundamente enraizada nas lutas sociais e políticas dos povos indígenas e afrodescendentes, que reivindicam uma educação que respeite e valorize suas culturas e identidades. Segundo ela, "os movimentos indígenas e afrodescendentes têm desempenhado um papel crucial na luta por uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize suas identidades culturais, promovendo um currículo que respeite suas histórias, línguas e saberes" (CANDAU, 2008, p. 87). No entanto, a construção de uma educação intercultural enfrenta desafios significativos, como o racismo estrutural, as desigualdades sociais e a colonização do saber.

Nesse sentido, é crucial desconstruir o sistema educacional eurocêntrico, como proposto por Aníbal Quijano, e reconhecer a responsabilidade do Estado e de entidades jurídicas em implementar políticas públicas inclusivas. Catherine Walsh também destaca a necessidade de um compromisso estatal para assegurar a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural no sistema educacional. Essas políticas devem ir além de simples estatísticas sobre diversidade étnica, integrando efetivamente os saberes culturais nos currículos escolares, promovendo uma hibridização cultural que enriqueça a experiência educacional.

A educação escolar indígena no Brasil é um exemplo dessa integração. Regulamentada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), essa modalidade busca resgatar memórias históricas, reafirmar identidades étnicas e valorizar línguas e saberes indígenas, além de alinhar-se aos conhecimentos técnicos exigidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar dos avanços legais, os dados do Censo Escolar 2023, coordenado pelo INEP, revelam desafios persistentes, como a oferta de ensino médio e anos finais do fundamental em terras indígenas, a formação de professores e a infraestrutura das escolas.

Esses desafios refletem a necessidade de políticas públicas mais robustas, que reconheçam a educação intercultural como um direito e um instrumento de equidade. Para Vera Candau, superar tais obstáculos é essencial para construir uma sociedade que celebre a diversidade cultural enquanto promove justiça e igualdade para todos.

De acordo com o Censo da Educação Básica/INEP 2022<sup>17</sup>, há uma significativa carência na oferta de ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental em Terras Indígenas. Apenas 15,28% das escolas localizadas nessas áreas oferecem ensino médio, enquanto, das 177.972 matrículas no ensino fundamental, apenas 41,24% (73.396) correspondem aos anos finais do ciclo.

Na formação de professores indígenas, houve avanços nos últimos anos. Segundo dados comparativos do Censo Escolar do INEP de 2013 e 2022, o percentual de docentes com ensino superior aumentou de 25% para 47%. Apesar dessa melhora, os números indicam a necessidade de políticas robustas para ampliar a formação inicial e continuada de professores na Educação Escolar Indígena. Programas como o ProInd (Licenciatura Intercultural Indígena) e a Ação Saberes Indígenas na Escola, oferecidos por instituições federais com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), são insuficientes para atender à demanda. Apenas 14,27% (3.409) dos professores dessas escolas participaram de cursos de formação continuada específicos em 2022, evidenciando também a carência de docentes bilíngues qualificados para alfabetização em contextos indígenas.

Em relação à situação funcional dos professores os dados do Censo de 2022 mostram que 4.396 são concursados efetivos, enquanto 19.406 possuem contratos temporários, 68 são terceirizados e 350 têm vínculo pela CLT. Apenas três estados brasileiros (Amapá, Bahia e Roraima) contam com planos de carreira específicos para professores indígenas. Como resultado, 81,24% dos docentes em escolas indígenas são temporários, e apenas 18,40% têm vínculos efetivos.

A infraestrutura das escolas indígenas também enfrenta sérios desafios. A falta de prédios adequados, materiais didáticos bilíngues ou multilíngues, alimentação escolar específica, acesso à energia elétrica, internet e transporte escolar comprometem a implementação de uma educação que atenda às necessidades culturais e sociais desses povos. Os Territórios Etnoeducacionais (TEEs)<sup>18</sup>, criados pelo Decreto nº 6.861/2009 e reconhecidos pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, ainda não foram plenamente incorporados ao ciclo de políticas públicas. Embora 25 dos 41 territórios planejados

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/contexto#:~:text=Os%20dados%20do%20Censo%20Escolar%20do%20INEP/2023%2C,qualidade%20e%20com%20equidade%20aos%20povos%20ind%C3%ADgenas> . Acesso em 10 fev. 2023.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/politica-nacional-dos-territorios-etnoeducacionais> Acesso em 12 de mar 2023.



tenham sido pactuados, a diversidade e complexidade político-administrativa têm dificultado sua efetivação.

Além dos desafios específicos enfrentados pelas escolas indígenas, as instituições de ensino nas áreas urbanas também carecem de estrutura e conhecimento para acolher estudantes indígenas. Não há, até o momento, um programa nacional unificado para promover a integração desses estudantes em ambientes multiculturais. Também falta uma curadoria abrangente de materiais que abordem a implementação de políticas públicas voltadas para povos indígenas, especialmente no que diz respeito à formação de professores currículo e gestão escolar.

Parte-se do princípio de que a educação escolar para os povos indígenas deve ser contextualizada e alinhada às suas especificidades culturais e sociais. Isso inclui o respeito à diversidade étnica, às línguas originárias, aos territórios e às cosmovisões de cada grupo. Nesse sentido, torna-se indispensável a formulação de um plano abrangente para a formação de profissionais em toda a rede de ensino público, visando tanto à prática quanto à gestão da educação indígena, inclusive em escolas não indígenas. Esse cenário reflete um panorama histórico e memorial sobre a trajetória da educação indígena no Brasil.

No âmbito das políticas educacionais inclusivas, destaca-se um marco importante de 2003: a promulgação da Lei 10.639/03, que representou um avanço significativo no reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema educacional brasileiro. Essa legislação reforçou a necessidade de abordar o papel histórico e cultural dos povos negros na formação da sociedade brasileira, indo além do discurso limitado à escravidão.

A Lei 10.639/03<sup>19</sup> propôs um novo paradigma para o currículo escolar, promovendo práticas pedagógicas que abordem as contribuições africanas na constituição cultural e identitária do país. O objetivo é proporcionar uma reflexão crítica sobre o período escravagista, reconhecendo a necessidade de reparação histórica e, simultaneamente, valorizando a cultura negra como parte integral da identidade nacional. Nesse contexto, as escolas devem adotar estratégias que combatam preconceitos étnicos por meio do diálogo e do reconhecimento da diversidade, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

---

<sup>19</sup> Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=%22Art.,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=%22Art.,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira) Acesso em 12 mar 2023.

Essa abordagem educacional contribui para a extinção de práticas discriminatórias e para a valorização das múltiplas identidades culturais presentes no Brasil, incluindo as de origem indígena e africana. Ao integrar essas perspectivas no cotidiano escolar, fomenta-se uma educação que promove o respeito às diferenças e a equidade. A questão das migrações no Brasil, embora frequentemente associada a fenômenos recentes, possui raízes históricas profundas. O país sempre recebeu um fluxo significativo de imigrantes, desde sua formação. Nos últimos anos, no entanto, esse fluxo vem aumentando devido a crises socioeconômicas globais, como fome, doenças e conflitos armados. Dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública<sup>20</sup> O número de novos refugiados reconhecidos anualmente no país foi de 86, em 2011 e 26,5 mil, em 2020. Os relatórios também mostram que, em dez anos, o número de novos imigrantes registrados foi 24,4% maior que no início da década. Sendo as imigrações venezuelanas, haitianas e colombianas as principais responsáveis por este incremento. As solicitações de reconhecimento da condição de refugiado também aumentaram de cerca de 1,4 mil, em 2011, para 28,8 mil, em 2020, no comparativo de um ano com o outro.

No campo educacional, o impacto do aumento da imigração também é notável. O número de estudantes imigrantes registrados formalmente na educação básica cresceu de 41.916 no início da década para 122.900 em 2020. Esses dados destacam a necessidade urgente de ações que garantam o acolhimento e a integração desses estudantes no sistema educacional brasileiro.

A legislação brasileira assegura a igualdade de direitos para crianças e adolescentes estrangeiros no acesso à educação. Dispositivos como a Constituição Federal<sup>21</sup> (artigos 5º e 6º), o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>22</sup> (artigos 53 a 55) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) garantem o direito à educação, independentemente da nacionalidade ou da condição migratória. Além disso, a Lei de Migração e a Lei do Refugiado reforçam que a ausência de documentação não pode impedir o acesso à escola.

Apesar dessas garantias legais, persistem desafios significativos para a inclusão de imigrantes no ambiente escolar. Além do acesso, barreiras linguísticas frequentemente

---

<sup>20</sup> Disponível em : <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mj-sp-apresenta-dados-ineditos-sobre-imigracao-e-refugio-da-ultima-decada-no-brasil>. Acesso em 20 mar. 2023.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/dispositivo/cf-88-parte-1-titulo-2-capitulo-1-artigo-5> . Acesso em 10 abr. 2023.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> . Acesso em 12 abr. 2023.

dificultam a integração de estudantes estrangeiros, impactando tanto a comunicação com professores e colegas quanto a compreensão dos conteúdos curriculares.

Nesse cenário, as escolas precisam se posicionar como espaços promotores da diversidade, desenvolvendo estratégias pedagógicas que considerem as necessidades específicas desses estudantes. É essencial implementar adaptações que auxiliem na aprendizagem do português como segunda língua, ao mesmo tempo que respeitem as singularidades culturais. A interação com as famílias dos estudantes também desempenha um papel crucial, promovendo um diálogo que facilite a adaptação ao novo contexto.

Além disso, a diversidade cultural presente nas escolas brasileiras, representada por diferentes etnias e origens, exige uma abordagem inclusiva que evite a homogeneização das culturas minoritárias. A educação deve fomentar processos que reconheçam e valorizem a pluralidade de saberes, promovendo a construção de sujeitos conscientes de seus direitos e comprometidos com a justiça social.

Nesse sentido, a interculturalidade emerge como um conceito fundamental. Mais do que apenas coexistência pacífica entre culturas, a interculturalidade incentiva o diálogo ativo e a interação, criando oportunidades para o compartilhamento de experiências e conhecimentos. Essa prática não apenas desconstrói estereótipos e preconceitos, mas também fortalece a compreensão e a cooperação entre diferentes grupos culturais, consolidando uma sociedade mais justa e equitativa.

A partir de uma breve análise do processo histórico e dos desafios enfrentados pela educação brasileira, é possível construir, com base nas referências teóricas de Vera Candau, Aníbal Quijano e Catherine Walsh, os fundamentos para a episteme da educação intercultural no Brasil.

Uma das bases centrais dessa abordagem é o compromisso com a justiça social e a luta contra as desigualdades presentes nas hierarquias de poder. A educação intercultural busca combater as diversas formas de discriminação que afetam grupos culturalmente diversos, como povos indígenas, afrodescendentes, migrantes e outras minorias. Trata-se de uma educação que se opõe a práticas excludentes e discriminatórias, promovendo o respeito aos direitos humanos e garantindo que o ensino seja acessível, relevante e inclusivo para todos os educandos.

O currículo é um elemento essencial para práticas educacionais que respeitem a diversidade cultural. Em uma abordagem intercultural, ele deve ser flexível e adaptável, refletindo as diferentes culturas presentes na sociedade. Isso inclui a incorporação de saberes tradicionais, histórias e línguas frequentemente marginalizadas nos currículos

escolares tradicionais. Além disso, é imprescindível realizar uma revisão crítica dos conteúdos para eliminar vieses eurocêntricos, promovendo a decolonização do saber.

A eficácia da educação intercultural depende diretamente da preparação dos professores. É essencial que eles sejam capacitados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, desenvolvendo competências pedagógicas específicas para trabalhar em contextos plurais e diversos. Essa formação contínua deve incluir sensibilização para questões interculturais, aquisição de habilidades em cartografia sociocultural e preparação para mediar o diálogo entre culturas. Professores bem-preparados serão capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de seus educandos e enfrentar os desafios de contextos culturalmente heterogêneos.

A educação intercultural deve envolver ativamente as comunidades culturais no processo educativo. A colaboração entre escolas, famílias e comunidades locais é fundamental para garantir que as práticas educacionais sejam culturalmente relevantes e respeitem as tradições e valores dos estudantes. Essa participação fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes e cria um ambiente educacional mais inclusivo e responsivo às suas necessidades culturais.

Um dos objetivos centrais da educação intercultural é desconstruir preconceitos e estereótipos que perpetuam a discriminação e o racismo. Ela estimula uma visão crítica do mundo, desafiando narrativas dominantes e incentivando educandos a questionarem desigualdades e injustiças sociais. Esse processo contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação intercultural também está profundamente ligada à ideia de cidadania pluricultural, que visa preparar os educandos para viverem em um mundo interconectado. Essa perspectiva, explorada por autores como Boaventura de Sousa Santos, reconhece a coexistência e a interação de múltiplas culturas em uma sociedade. Santos argumenta que a cidadania deve ser reconfigurada para incluir a diversidade cultural e as identidades múltiplas dos cidadãos. Esse conceito promove valores como solidariedade, respeito aos direitos humanos e responsabilidade social, preparando os educandos para participar ativamente de sociedades plurais e para contribuir na construção de um mundo mais justo, sustentável e diverso.

Por meio dessas reflexões, evidencia-se que a educação intercultural é um instrumento essencial para resistir à homogeneização cultural que muitas vezes se sobrepõe às culturas minoritárias e marginalizadas. Essa abordagem não apenas preserva a memória das culturas originárias, mas também promove trocas de saberes entre as

diferentes culturas, enriquecendo o aprendizado e fortalecendo a coexistência pacífica em sociedades multiculturais.

A cidadania pluricultural requer que reconheçamos e valorizemos as múltiplas identidades culturais que coexistem dentro de uma nação, permitindo que diferentes grupos culturais participem de forma plena e equitativa na vida social e política, sem que sejam forçados a abandonar suas identidades culturais (SOUZA, 2006, p. 125).

Souza (2006) destaca a necessidade de um modelo de cidadania que transcenda os conceitos tradicionais, permitindo que diferentes grupos culturais tenham seus direitos reconhecidos e respeitados dentro de um contexto democrático. Santos aborda essas questões em obras como *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política* (2006) e *Epistemologias do Sul: Perspectivas* (2014), onde argumenta pela reinvenção da democracia, para que inclua uma cidadania que reconheça e valorize a pluralidade cultural.

As bases da educação intercultural, segundo Candau (2012), estão fundamentadas na promoção do respeito, do diálogo, da igualdade e da justiça social em um mundo culturalmente diverso. Ao incorporar esses princípios, busca-se transformar as práticas educativas, tornando-as mais inclusivas e capazes de enfrentar os desafios das sociedades multiculturais contemporâneas. Como Candau afirma: “os princípios da educação intercultural estão centrados na promoção do respeito, do diálogo, da igualdade e da justiça social em um mundo culturalmente diverso, buscando criar espaços educativos que reconheçam e valorizem a diversidade cultural” (2012, p. 42). A educação intercultural não se limita a ser uma pedagogia para a diversidade; é uma pedagogia para a transformação social, visando a construção de sociedades mais justas e equitativas.

Em 2016, Candau aborda a necessidade de uma didática que incorpore uma perspectiva intercultural crítica no processo educativo. Ela discute como a educação pode e deve ser um espaço para promover a inclusão e o reconhecimento das diversidades culturais, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades e exclusões profundas. A autora propõe uma abordagem intercultural que vai além da simples aceitação ou tolerância das diferenças culturais, argumentando pela adoção de uma perspectiva crítica que questione as relações de poder e as injustiças nas práticas educativas. Candau (2016) enfatiza a importância de construir uma educação inclusiva que reconheça as múltiplas identidades e culturas presentes nas escolas. A obra também

explora como o currículo pode ser reestruturado para refletir as diversas culturas dos educandos, sugerindo que ele deve ser um espaço de resistência e transformação, onde as vozes dos grupos marginalizados sejam ouvidas e valorizadas.

Vera Candau identifica diversas falhas na formação continuada de professores, especialmente no que se refere à educação intercultural. Para ela, a formação docente no Brasil ainda é predominantemente monocultural, desconsiderando as múltiplas identidades culturais dos estudantes e suas realidades sociais, e há ausência de políticas públicas que ampare a eficiente implantação. Entre as principais deficiências, Candau aponta:

1. Falta de abordagem crítica e intercultural – Muitas formações não incorporam uma perspectiva crítica sobre a diversidade, limitando-se a um multiculturalismo superficial, sem questionar desigualdades estruturais.
2. Desarticulação entre teoria e prática – Os cursos de formação continuada, em muitos casos, não oferecem ferramentas práticas para que os professores implementem a interculturalidade no cotidiano escolar.
3. Ausência de políticas públicas eficazes – A falta de investimentos e de diretrizes claras compromete a institucionalização da educação intercultural nas redes de ensino.
4. Desvalorização do professor – A precarização da profissão docente, com sobrecarga de trabalho e baixos salários, dificulta a participação dos professores em programas de formação continuada.

Com base na construção teórica apresentada, é possível formular, de maneira didática, as premissas e inferências da Educação Intercultural que fundamentarão a análise dos objetivos desta pesquisa. A seguir, apresenta-se um quadro sintetizando o corpus teórico das epistemologias da Educação Intercultural:

**GRÁFICO 2 – EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

PREMISSAS	INFERÊNCIAS
<b>Reconhecimento e Valorização da Diversidade Cultural</b>	Enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente nas sociedades, especialmente em contextos educacionais. Defende que a educação deve refletir a pluralidade de identidades culturais, étnicas e sociais presentes na escola e na sociedade.
<b>Educação para a Inclusão e Igualdade</b>	Combater e lutar contra todas as formas de discriminação, incluindo homofobia, racismo, xenofobia, e preconceitos culturais e das identidades. A educação deve promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os educandos, independentemente de suas origens culturais, étnicas e identitárias.
<b>Justiça Social e Direitos Humanos</b>	a educação intercultural é vinculada a educação em direitos humanos, defendendo que esta deve ser uma ferramenta para a promoção da justiça social. Ela acredita que a educação deve capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Na perspectiva de direitos humanos latino-americano
<b>Currículo Flexível e Inclusivo</b>	O currículo escolar deve ser adaptado para incluir e refletir as culturas e histórias dos diferentes grupos presentes na escola. Isso envolve a inclusão de conteúdos que abordem a história, a cultura e as línguas dos povos brancos, indígenas, afrodescendentes, imigrantes. grupos minoritários ou não. Um currículo decolonial livre de epistemes eurocêntricas e estadunidenses, que leva a realidade social, econômica e política latino-americana para as propostas educacionais, e estimule o olhar crítico e autônomo dos educandos para o exercício da cidadania ativa, apropriando-se de seus direitos, e despertando para a possibilidade de serem agentes de transformação social, buscando um bem viver coletivo
<b>Formação de professores</b>	Precisar ser decolonizada, crítica em relação a realidade latino-americana, e sua construção. Deve preparar para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças, culturais, sociais e identitárias, promovendo o diálogo intercultural;
<b>Participação com a Comunidade</b>	Sugere que a educação intercultural deve envolver ativamente as comunidades locais, incluindo as famílias e as lideranças culturais, e movimentos sociais. A participação comunitária é vista como essencial para criar um ambiente escolar que seja culturalmente relevante e respeitador das diversas identidades que ocupam o território.

Fonte: Própria autora, referência bibliográfica de Candau (2016) Walsh (2019) Quijano (2000)

A presença dos pontos epistemológicos abordados por Candau, Quijano e Walsh nos processos educacionais serão a base para verificar a aplicação da práxis da Educação Intercultural no Centro Educacional Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, sob a perspectiva latino-americana. Esses pontos teóricos orientam a análise crítica das práticas pedagógicas, do currículo, da formação de professores e da participação comunitária, da presença de uma formação de estudantes que promove a justiça social por meio dos direitos humanos, pois são fundamentais para compreender se a educação intercultural está efetivamente implementada e executada na escola.

### 3.5 O CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO E OS DESAFIOS PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A escola pode, de fato, ser um espaço de opressão e exclusão de estudantes devido a fatores estruturais, culturais e pedagógicos que perpetuam desigualdades e limitam a participação de determinados grupos. No contexto brasileiro, essas dinâmicas se manifestam de diversas formas, exigindo uma análise crítica sobre os desafios da Educação Intercultural para enfrentar tais barreiras.

Pierre Bourdieu e Passeron, em suas análises críticas da escola, oferecem conceitos fundamentais para entender como a educação contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Em *A Reprodução* (1970), explicam como o sistema educacional não é neutro, mas, sim, uma instituição que favorece os estudantes que possuem o capital cultural dominante, como conhecimentos e habilidades valorizados pela escola. Eles definem capital cultural como “o conjunto de disposições duráveis que podem ser traduzidas em um sistema de práticas escolares” (BOURDIEU; PASSERON 1970, p. 107). Os estudantes provenientes de classes médias e altas, que têm mais acesso a esse capital cultural, acabam sendo privilegiados na escola, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais e das hierarquias de classe.

Bourdieu e Passeron (1970) explicam que a escola reproduz as estruturas sociais, legitimando as desigualdades como sendo fruto do mérito individual, quando, na verdade, reflete o capital cultural herdado de cada classe social. Eles afirmam que "a ação pedagógica das escolas, longe de ser neutra, tende a perpetuar as estruturas sociais existentes" (BORURDIEU; PASSERON, 1970, p. 37). Dessa forma, a escola valida e



reproduz o capital cultural das elites, enquanto marginaliza o capital cultural dos grupos sociais menos favorecidos.

Outro conceito chave para Bourdieu é o de *habitus*, que se refere às disposições internas que os indivíduos adquirem ao longo de sua vida, moldadas pelas condições de existência social. Essas disposições determinam as percepções, ações e formas de pensar de cada indivíduo, e são influenciadas diretamente pela sua posição social. Na educação, o *habitus* dos estudantes de classes dominantes se ajusta mais facilmente às expectativas da escola, enquanto o *habitus* dos estudantes das classes populares é muitas vezes desvalorizado.

Para Bourdieu, o sistema educacional opera de maneira a legitimar o *habitus* das classes superiores, criando assim uma "violência simbólica", onde os estudantes cujos hábitos e disposições não se alinham com as normas da escola acabam sendo prejudicados. Ele diz que "as desigualdades entre os estudantes são muitas vezes resultado da diferença entre os *habitus* sociais trazidos de suas famílias, e a forma como esses *habitus* são recompensados ou punidos no ambiente escolar" (BOURDIEU, 1998, p. 52).

A noção de violência simbólica em refere-se à imposição de significados e valores culturais dominantes que são aceitos como legítimos por todos, inclusive pelos dominados. No contexto da educação, a violência simbólica ocorre quando o sistema escolar impõe a cultura das classes dominantes como sendo universalmente válida, desvalorizando as culturas das classes populares.

Bourdieu e Passeron afirmam que "a violência simbólica é o meio pelo qual as escolas exercem poder, uma vez que transmitem e legitimam as normas e os valores das elites, fazendo com que os grupos marginalizados aceitem sua inferioridade como natural" (1970, p. 15). Essa imposição invisível reforça a crença de que o sucesso escolar depende apenas de esforço e mérito individual, quando, na verdade, é fortemente condicionado pela posse do capital cultural apropriado.

Um dos grandes paradoxos identificados por Bourdieu no sistema educacional é a ideia de meritocracia. Embora a escola seja vista como uma instituição que oferece oportunidades iguais para todos, argumentam que essa visão é uma ilusão. Para eles, o sistema educacional apenas parece ser meritocrático, mas, na prática, favorece aqueles que já possuem as disposições culturais exigidas pela escola.

Ele aponta que "o mito do mérito individual é uma das maneiras mais poderosas pelas quais as desigualdades sociais são perpetuadas" (BOURDIEU, 1984, p. 71). A educação, ao reforçar essa ideologia meritocrática, contribui para a perpetuação das

diferenças de classe, já que os estudantes que não têm o capital cultural exigido encontram mais dificuldades para ter sucesso no ambiente escolar.

Os pensamentos de Pierre Bourdieu e Passeron sobre a educação revela como o sistema educacional está intrinsecamente ligado à reprodução das desigualdades sociais. Por meio de conceitos como capital cultural, habitus e violência simbólica. Demonstram que a escola não é um meio neutro de ascensão social, mas sim uma instituição que, de maneira sutil, mantém as estruturas de poder e privilégio existentes. Seu trabalho desafia a visão comum de que o sucesso escolar é fruto exclusivamente de esforço e mérito, destacando o papel das condições sociais no processo educacional.

Segundo Pierre Bourdieu, o maior desafio da escola em promover uma educação escolar está em sua função de reprodução das desigualdades sociais e culturais, uma vez que a escola privilegia o capital cultural dominante e, assim, marginaliza os saberes e práticas de outras culturas. Para Bourdieu, a escola tende a legitimar e reproduzir o poder simbólico das classes dominantes, o que dificulta a implementação de uma educação que valorize a diversidade cultural de maneira equitativa. Ele afirma que "a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais, ao atribuir valor às formas culturais dominantes, enquanto desvaloriza e marginaliza as culturas subordinadas. Ao fazer isso, perpetua desigualdades e exclusões, mesmo quando pretende ser um espaço de igualdade" (BOURDIEU, 1998, p. 32).

A escola, portanto, enfrenta o desafio de questionar essa reprodução e valorizar outras formas de saber e cultura. Ela valida o capital cultural dominante (saberes, linguagem, comportamentos) em detrimento de outras formas de conhecimento. Segundo Bourdieu, para que a escola promova uma educação intercultural, ela precisaria desafiar essa legitimação e reconhecer o valor dos saberes de diferentes culturas, promovendo um currículo que inclua e valorize a diversidade cultural de maneira equitativa.

Além disso, a escola pode exercer uma violência simbólica ao impor a cultura dominante como única válida, invisibilizando as culturas minoritárias e contribuindo para a manutenção das desigualdades. O desafio intercultural seria combater essa violência simbólica, permitindo que os estudantes de diferentes origens culturais tenham suas identidades reconhecidas e valorizadas.

O conceito de habitus em Bourdieu refere-se às disposições duráveis que os indivíduos adquirem ao longo da vida, as quais moldam suas percepções, atitudes e comportamentos. Os estudantes de diferentes grupos culturais possuem habitus distintos, que nem sempre são reconhecidos ou valorizados pela escola. Para que haja uma

educação intercultural, a escola precisaria criar um ambiente onde esses habitus diversos possam coexistir e ser respeitados.

O desafio da escola para uma educação intercultural, segundo Bourdieu, é romper com a reprodução das desigualdades sociais e culturais, desafiando a hegemonia do capital cultural dominante e promovendo o reconhecimento e valorização das diversas culturas presentes na escola. Isso exigiria uma transformação estrutural profunda no sistema educacional. Pensar nos questionamentos de Bourdieu sobre o espaço escolar é, portanto, fundamental, para que a escola não se torne uma reprodutora de desigualdades sociais.

As instituições escolares no Brasil têm sido alvo de abordagens político-partidárias há algum tempo. Dependendo do governo e das linhas ideológicas partidárias, o trabalho dos professores no país tem sido questionado no que diz respeito aos debates sociais, políticos e culturais.

Por exemplo, o movimento *Escola Sem Partido*, iniciado em 2004, representa um desafio significativo para a educação intercultural, pois suas propostas de neutralidade ideológica e restrição ao debate de questões políticas e sociais entram em conflito com os princípios fundamentais da educação intercultural, que visam promover o respeito, a valorização e o diálogo entre diferentes culturas, identidades e visões de mundo.

A educação intercultural busca incorporar e discutir as diversas realidades culturais presentes na sociedade. César Coll (2000), no contexto educacional, especialmente na gestão de diferenças culturais, sociais e individuais em sala de aula. Ele diz:

A diversidade em contextos educativos pode ser entendida em várias dimensões: a diversidade cultural, relacionada às diferenças étnicas e de origem; a diversidade social, vinculada a condições socioeconômicas; e a diversidade pessoal, que se refere às características individuais, como habilidades, interesses e necessidades (Coll, 2000, p. 75).

O movimento Escola Sem Partido propõe a exclusão de discussões essenciais sobre questões sociais e políticas no ambiente escolar, o que silencia debates fundamentais para a pluralidade cultural. A ideia de neutralidade defendida por esse movimento ignora que as relações de poder e os contextos sociais estão sempre presentes na educação, moldando as experiências dos estudantes e as práticas pedagógicas.

Questões como racismo, discriminação, identidades de gênero e sexualidade, fundamentais para a educação intercultural, são frequentemente rotuladas como "doutrinação" por esse movimento. Limitar essas discussões impede que os estudantes compreendam as complexidades de uma sociedade multicultural e desenvolvam uma visão crítica sobre as injustiças e desigualdades presentes em seu entorno.

A educação intercultural não se restringe ao reconhecimento e respeito pelas culturas diversas, mas também fomenta o questionamento das estruturas de poder que perpetuam desigualdades e opressões. Para isso, é essencial o engajamento com temas políticos e sociais, algo que o Escola Sem Partido tenta evitar ao propor uma educação "isenta" de ideologias. Contudo, essa abordagem pode comprometer a capacidade dos estudantes de desenvolver pensamento crítico, fundamental para entender a realidade plural e promover justiça social e inclusão.

Ao limitar os debates sobre questões culturais, sociais e políticas, o movimento Escola Sem Partido reforça uma visão hegemônica do currículo escolar, marginalizando as vozes dos grupos historicamente excluídos, como povos indígenas, afrodescendentes, imigrantes e LGBTQIAP+. Essa visão superficial da diversidade impede uma reflexão profunda sobre os conflitos sociais e as lutas desses grupos, que têm suas histórias e contribuições relegadas a segundo plano ou mesmo ignoradas.

A educação intercultural busca promover um diálogo genuíno entre culturas, no qual os estudantes são incentivados a compreender diferentes perspectivas e a valorizar a pluralidade. No entanto, ao restringir o debate sobre temas sociais e culturais, o Escola Sem Partido limita a possibilidade de um diálogo crítico que reconheça as desigualdades e tensões culturais presentes na sociedade. Esse diálogo é essencial para que os estudantes aprendam a conviver com as diferenças e a construir um mundo mais inclusivo e justo.

Além disso, a educação intercultural desempenha um papel crucial na formação das identidades dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos culturalmente marginalizados. Ao silenciar questões que afetam diretamente suas identidades, como racismo, xenofobia e questões de gênero, o movimento contribui para a invisibilidade e desvalorização dessas experiências no ambiente escolar, perpetuando práticas de exclusão e marginalização. A ausência de debates sobre identidades plurais e histórias de resistência cultural impede que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e empoderada de si mesmos e de seu papel na sociedade, o que é essencial para a construção de uma cidadania ativa e consciente.

O movimento Escola Sem Partido representa um desafio significativo para a educação intercultural, pois sua defesa de uma educação supostamente "neutra" inibe discussões cruciais sobre as dinâmicas culturais e as relações de poder que são essenciais para a construção de um ambiente educacional inclusivo e plural. A educação intercultural exige uma abordagem crítica, capaz de valorizar as diferenças culturais e enfrentar as desigualdades sociais que persistem em nossa sociedade. Ao tentar eliminar esses debates, o movimento limita a capacidade das escolas de formar cidadãos críticos, preparados para conviver e atuar em uma sociedade diversa.

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central na formação de indivíduos e na construção de sociedades. A concepção de que a escola é um espaço político foi amplamente desenvolvida por pensadores como Paulo Freire, que defendem que a educação nunca é neutra. Para Freire, o ato de educar é sempre político, pois envolve a formação de cidadãos conscientes, a construção de uma visão crítica e a interpretação da realidade social. Ele afirma: "não há ensino neutro. Todo ato de ensinar é um ato político, pois ensina uma forma de ver e compreender o mundo" (FREIRE, 1970, p. 22). Dessa forma, a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde se constroem valores, visões de mundo e relações de poder.

Os defensores do movimento Escola Sem Partido argumentam que muitos professores, especialmente os influenciados por teorias como as de Freire, utilizariam a sala de aula para promover ideologias de esquerda ou progressistas, o que, segundo eles, violaria o direito dos pais de educar seus filhos de acordo com seus próprios valores. No entanto, críticos do movimento afirmam que a noção de neutralidade defendida por ele é falaciosa, pois a educação nunca pode ser completamente isenta de valores. Ao tentar suprimir discussões sobre questões sociais e políticas, o movimento, na realidade, limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem pensamento crítico e de se engajarem conscientemente nas questões que afetam a sociedade.

A ideia de que a escola é um espaço político não implica que a instituição deva se tornar partidária, mas sim que deve reconhecer e discutir as relações de poder presentes em sua estrutura e no contexto social. Esse entendimento é fundamental para formar cidadãos ativos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de transformar a realidade com uma visão crítica. Nesse sentido, é essencial que a escola e seus professores se aproximem da comunidade escolar, esclarecendo as diferenças entre os debates políticos necessários e democráticos e a questão do partidarismo, que muitas vezes é manipulada em favor de interesses partidários, prejudicando uma educação plural e

inclusiva. A implementação da educação intercultural nas escolas, portanto, é um grande desafio.

Outro desafio relevante para a educação intercultural no Brasil é a intolerância de gênero nas escolas, que impede a promoção de uma convivência baseada no respeito às diferenças culturais, identitárias e de gênero. A educação intercultural defende uma abordagem inclusiva, que busque romper com práticas discriminatórias e criar espaços de diálogo, onde todas as identidades sejam respeitadas e reconhecidas. No entanto, a inserção de questões de gênero no debate educacional frequentemente esbarra em barreiras sociais, culturais e religiosas que perpetuam preconceitos e reforçam a intolerância.

A violência de gênero nas escolas, que inclui bullying, assédio, agressões físicas e psicológicas, é uma realidade cotidiana para muitos estudantes. Estudantes que se identificam como LGBTQIAP+ ou que não se conformam com os papéis tradicionais de gênero frequentemente enfrentam discriminação e marginalização. Esse ambiente de violência torna-se uma barreira para a educação intercultural, que pressupõe que todos os estudantes sejam tratados com respeito e dignidade, independentemente de sua identidade de gênero.

Além disso, a violência de gênero contribui para a exclusão social e dificulta a construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo. Ao perpetuar práticas discriminatórias, a violência de gênero não só margina certos grupos, mas também limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem plenamente suas potencialidades acadêmicas e emocionais. Nesse contexto, a educação intercultural precisa abordar essas questões de maneira sistemática e contínua, oferecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para compreender e respeitar as diversidades de gênero. Esse processo é essencial para romper com as práticas de discriminação e violência que comprometem não apenas o ambiente escolar, mas também a formação de cidadãos críticos e empáticos, em relação ao direito constitucional do princípio da dignidade humana. É um conceito filosófico que reconhece o valor intrínseco de cada pessoa, e estabelece que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito, igualdade e liberdade.

Ao promover um espaço seguro e inclusivo, a educação intercultural contribui para o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas dos estudantes, garantindo que eles possam aprender e se expressar livremente. A capacidade de interagir e respeitar as diferenças é fundamental para o fortalecimento da convivência social dentro e fora da escola.

A educação intercultural tem como objetivo valorizar e integrar todas as identidades e culturas, promovendo equidade e diálogo entre diferentes grupos. No entanto, quando se trata de gênero, muitos currículos escolares no Brasil ainda carecem de uma abordagem inclusiva. Questões como a diversidade de gênero, os direitos das pessoas transgênero e a igualdade de gênero frequentemente são negligenciadas ou tratadas de maneira superficial, o que perpetua a falta de compreensão e o reforço de discriminação.

É importante ressaltar as leis neste momento de reflexão. Como diz Almeida e Leal “é previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a prevenção de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes. Assim, a LDB (Brasil, 1996) propõe como uma garantia que esses direitos de proteção das crianças e adolescentes aconteçam por meio de Temas Transversais. Por isso, os conteúdos necessitam pautar-se em currículos escolares, como garantia dos Direitos Humanos. Mas, é compreendido que a LDB (Brasil, 1996) não especifica suas colocações do que se pretende em relação a cada tema transversal e isto pode ocasionar a invisibilidade desses temas” (ALMEIDA; LEAL, 2022, p. 9).

Este fato acontece, pois, há uma falta de clareza da questão de diversidade e cidadania por parte do Estado, representado pelas leis que regem a educação no país. No capítulo “Educação um direito de todos” a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos Art. 26. § 9º que diz:

Os Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei n o 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (LDB, 1996, p.21).

E no capítulo “Diversidade e cidadania” diz que:

Art. 12º IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; e no X – Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas; (LDB, 1996, p.15).

No que se refere à educação como um "direito de todos", conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996), o texto original desse princípio permaneceu inalterado desde sua promulgação. Esse marco reafirma o compromisso de garantir uma educação inclusiva e igualitária, um desafio que envolve a integração de temas como diversidade, igualdade de gênero e combate a preconceitos no cotidiano escolar.

Um exemplo importante é a Lei nº 13.185, de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Posteriormente, a Lei nº 14.811, de 2024, introduziu o crime de bullying no Código Penal Brasileiro, estabelecendo penalidades para aqueles que intimidam sistematicamente outras pessoas de forma intencional e repetitiva. Essa legislação busca coibir comportamentos agressivos que podem causar sérios danos físicos e psicológicos às vítimas.

Apesar de tais avanços legais, ainda persiste o desafio de tratar as causas estruturais do bullying, como preconceitos e estereótipos de gênero, que muitas vezes estão na raiz desses comportamentos. As escolas desempenham um papel fundamental nesse processo ao promover rodas de conversa, campanhas de conscientização e ações educativas que ajudem a identificar situações de risco, oferecer suporte às vítimas e reeducar agressores. No entanto, essas ações ainda carecem de um alinhamento explícito com uma abordagem crítica e construtiva das desigualdades sociais que originam essas violências.

Em relação à reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 14 de dezembro de 2018 para o Ensino Médio, ocorreu a exclusão das expressões "orientação sexual" e "gênero" na redação da Competência Geral 9. Originalmente, essa competência previa que o estudante deveria ser capaz de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, *gênero*, *orientação sexual*, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza”.

Com a exclusão desses termos, a redação ficou mais genérica, o que resultou em uma diminuição do destaque dado a essas questões no texto oficial. Esse recuo representa um desafio adicional para a promoção da diversidade e do respeito às diferenças no ambiente escolar, deixando aos professores e gestores educacionais a responsabilidade de



abordar esses temas de forma transversal e contextualizada, mesmo diante de lacunas na normativa nacional.

Após a exclusão das expressões “orientação sexual” e “gênero”, a versão homologada da Competência Geral 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a estabelecer que o estudante deve ser capaz de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza (BNCC, 2017, p. 9).

As questões de gênero e sexualidade, embora ausentes de forma explícita nos documentos oficiais, podem ser trabalhadas nas escolas por meio de temas transversais e projetos pedagógicos que dialoguem com as competências gerais e as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, essa abordagem depende amplamente da interpretação e da iniciativa de cada rede de ensino e de cada professor. Isso reflete como o sistema educacional brasileiro enfrenta, de forma limitada, temas que geram exclusão, sofrimento e violência — problemas amplamente documentados em pesquisas realizadas em ambientes escolares. Essas dinâmicas têm, tragicamente, levado até mesmo ao suicídio de jovens em decorrência de discriminação relacionada a gênero e orientação sexual.

Um dos principais desafios para a promoção de uma educação intercultural que inclua a temática de gênero é a falta de legislação clara, bem como a insuficiência na formação dos professores. Muitos professores não estão preparados para abordar questões de diversidade de gênero em sala de aula e, devido ao desconhecimento, acabam reforçando preconceitos e estereótipos que perpetuam a discriminação. Para transformar a escola em um espaço de acolhimento e respeito, é essencial investir na capacitação docente, de modo que os professores possam identificar e combater atitudes discriminatórias, além de promover debates que estimulem o respeito e a inclusão.

Iniciativas como o movimento *Escola Sem Partido* e outras frentes conservadoras têm se posicionado contra a inclusão de temas relacionados à identidade de gênero no currículo escolar, defendendo uma suposta “neutralidade” educacional. Na prática, essa postura silencia questões fundamentais para a formação de cidadãos conscientes. Como argumenta Paulo Freire, a educação nunca é neutra; ela é um ato

político, uma ferramenta para refletir sobre as injustiças e desigualdades da sociedade. A ausência de discussões sobre gênero reforça intolerâncias e limita o potencial transformador da educação intercultural, que busca valorizar a diversidade e promover o reconhecimento das múltiplas identidades.

A intolerância de gênero no ambiente escolar impacta diretamente a saúde mental de estudantes discriminados, que frequentemente enfrentam violência verbal, física e psicológica. Estudos apontam que jovens LGBTQIAP+ apresentam índices alarmantes de depressão, ansiedade e suicídio, potencializados pelo preconceito e pela exclusão social. Nesse contexto, a educação intercultural pode atuar como um fator protetor, criando um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. No entanto, a ausência de políticas efetivas e de suporte psicológico agrava o problema, limitando os avanços em direção a uma escola mais inclusiva.

A educação intercultural, ao promover a inclusão e o respeito, deve estar preparada para enfrentar tensões que possam surgir em função de tradições culturais e religiosas que possuem visões restritivas sobre gênero e sexualidade. É imprescindível equilibrar o respeito a essas tradições com a promoção dos direitos de gênero e da equidade, garantindo que os princípios de justiça social prevaleçam. Embora o Brasil possua políticas públicas que asseguram o direito à educação para todos, sua implementação ainda enfrenta barreiras significativas, incluindo a falta de fiscalização para combater a discriminação de gênero nas escolas.

Um componente fundamental dessa abordagem é a educação sexual inclusiva, que deve abordar questões de gênero de maneira responsável e abrangente, respeitando a diversidade e promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e equitativo. No entanto, no Brasil, essa temática enfrenta resistência, especialmente de grupos conservadores e religiosos, que frequentemente argumentam que ela desrespeita valores morais ou familiares. Sem uma educação sexual inclusiva, o ambiente escolar continua perpetuando estereótipos de gênero e reforçando a discriminação.

Outro ponto crítico é a formação de professores. Apesar de avanços, como a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena em currículos escolares pela Lei 10.639/03, a formação docente no Brasil frequentemente trata esses temas de forma superficial. Muitos professores ainda carecem de preparo para lidar com a diversidade cultural e de gênero em sala de aula. Para garantir a efetividade da educação intercultural, é necessário que a formação inicial e continuada dos professores inclua conteúdos

abrangentes sobre diversidade, promovendo uma educação inclusiva e antidiscriminatória.

Além disso, a relação entre educação e religião no Brasil apresenta desafios adicionais. Embora o país seja constitucionalmente laico, a influência do cristianismo — especialmente católico e evangélico — permeia as escolas, muitas vezes limitando debates sobre diversidade e reforçando valores que podem entrar em conflito com a promoção de direitos iguais. O ensino religioso, que deveria ser não confessional e focado no pluralismo, frequentemente reflete a visão religiosa majoritária, marginalizando estudantes de outras crenças ou aqueles sem religião.

A educação intercultural, ao integrar esses elementos, deve promover um espaço escolar plural, onde todas as culturas, crenças e identidades sejam respeitadas. Essa abordagem é essencial para enfrentar o racismo estrutural e os preconceitos que ainda permeiam o sistema educacional. Por meio da reformulação curricular, da capacitação docente e da implementação de políticas escolares inclusivas, é possível avançar em direção a uma educação que valorize a diversidade e contribua para uma sociedade mais justa e equitativa.

Apesar de existirem políticas públicas voltadas para a educação intercultural, como as diretrizes para a educação indígena e quilombola, muitas dessas políticas não são amplamente implementadas ou carecem de apoio institucional adequado. A falta de financiamento e fiscalização dessas iniciativas muitas vezes impede que elas alcancem o impacto desejado nas escolas. Além disso, a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) resulta em políticas fragmentadas ou ineficazes, o que agrava ainda mais o problema.

Candau, em seus estudos sobre educação intercultural, defende que a educação vai além do simples reconhecimento das culturas que coexistem na sociedade. Ela propõe um diálogo ativo e reflexivo entre essas culturas, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma visão crítica e ampla do mundo. Isso implica em abandonar a lógica homogênea e monocultural, adotando uma pedagogia que inclua, de forma equitativa, as diversas vozes e experiências culturais.

Como Candau afirma, "a educação intercultural não se restringe a temas específicos que podem ser tratados na escola, mas implica uma mudança radical nas práticas pedagógicas e na organização escolar" (CANDAU, 2008, p. 23). Isso implica que a interculturalidade deve permear todas as disciplinas e atividades escolares, tornando-se uma abordagem transversal e não uma prática pontual. Para que isso aconteça, é

necessário que secretarias de educação, gestores escolares e professores assumam o compromisso de transformar o sistema educacional.

Candau também destaca a resistência institucional como um dos maiores desafios para a educação intercultural, já que muitas escolas ainda operam sob um modelo tradicional que prioriza a cultura dominante e marginaliza outras culturas. Para superar essa resistência, é essencial promover mudanças profundas nas práticas educacionais, revisar currículos, metodologias de ensino e atitudes dos professores, garantindo que todos os estudantes se sintam respeitados e incluídos. Ela observa que "a convivência com a diversidade cultural exige a construção de um ethos educacional que tenha como base o respeito e a valorização da alteridade" (CANDAU, 2012, p. 45).

Além disso, a formação de professores representa um desafio significativo. Muitos docentes não foram adequadamente preparados para lidar com a diversidade cultural de maneira crítica e transformadora. Candau (2011) destaca que a formação inicial e continuada de professores deve integrar a interculturalidade como um eixo central. Os professores precisam não apenas conhecer outras culturas, mas também desenvolver habilidades para mediar diálogos interculturais e lidar com os conflitos que possam surgir nesse processo.

A proposta da Educação Intercultural deve ser vivenciada por meio de práticas pedagógicas inclusivas, que promovam o diálogo, a colaboração e o respeito mútuo. Um exemplo disso são as metodologias ativas, nas quais os estudantes participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, trazendo suas próprias experiências culturais para a sala de aula. Isso pode incluir desde o uso de materiais didáticos que representem diversas culturas até a promoção de debates e projetos sobre temas como racismo, xenofobia e intolerância religiosa, entre outros.

Para que isso aconteça, é essencial que os gestores escolares criem espaços adequados e que os docentes sejam capacitados para mediar esses debates, tornando-se uma prática contínua de diálogo intercultural. Isso exige o desenvolvimento de valores como a escuta atenta, o respeito pelas ideias diversas e a compreensão de que uma única visão de mundo não é suficiente para compreender a complexidade das realidades sociais. Trata-se de um processo desafiador, mas que pode criar um ambiente reflexivo, respeitoso e inclusivo para todos.

Candau (2011) também argumenta que a escola deve funcionar como um espaço de transformação social, onde desigualdades e exclusões possam ser confrontadas. Nesse sentido, a educação intercultural não se limita ao ambiente da sala de aula, mas deve ser

incorporada em toda a comunidade escolar, influenciando as interações entre estudantes, professores e famílias, além de afetar como a diversidade social é reconhecida e respeitada.

A aproximação da escola com a comunidade é fundamental, pois facilita a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações que foram perpetuados ao longo de gerações e se tornaram estruturalmente enraizados. Uma maneira de fazer isso é promover encontros que debatam temas relacionados a preconceito, discriminação e estereótipos, assuntos que permeiam as experiências vividas na escola. Embora esse processo não seja fácil nem rápido, ele pode começar com uma reflexão grupal profunda, que ajude a aumentar a conscientização sobre a individualidade e a coletividade, promovendo o "bem viver" em comunidade.

A Educação Intercultural tem como objetivo ser um vetor para a escola agir, por meio do diálogo crítico e consciente, na resistência ao preconceito e à desigualdade social. Ela visa contribuir para combater todas as formas de violência física e simbólica, preconceito, discriminação e estereótipos que historicamente marcaram a sociedade brasileira (CANDAUI, 2011, p. 60).

O sistema educacional brasileiro, ainda perpetua e reflete desigualdades históricas e estruturais que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes na escola. A precarização da educação pública, a falta de recursos pedagógicos e a insuficiência de políticas voltadas à inclusão criam um ambiente em que os estudantes da classe trabalhadora enfrentam maiores dificuldades. Além disso, a desigualdade no financiamento educacional entre escolas públicas e privadas reforça a exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade.

O currículo escolar tradicionalmente adotado no Brasil, teve um avanço, mas não o suficiente, e ainda privilegia uma visão eurocêntrica do conhecimento, marginalizando saberes de povos indígenas, quilombolas, africanos e de outros grupos historicamente subalternizados. Essa monoculturalidade limita a representatividade e dificulta a construção de uma identidade positiva para estudantes de diferentes origens culturais, reforçando a sensação de exclusão.

A escola, muitas vezes, reproduz estruturas de discriminação racial, de gênero, classe social, orientação sexual e deficiência. O racismo institucionalizado, por exemplo, reflete-se na sub-representação de autores negros e indígenas nos materiais didáticos e na criminalização de comportamentos de estudantes negros, que são frequentemente mais punidos em comparação a seus colegas brancos. Da mesma forma, o capacitismo e a

LGBTfobia podem gerar ambientes hostis, levando ao afastamento de estudantes que não encontram acolhimento dentro da comunidade escolar.

Metodologias de ensino baseadas exclusivamente na memorização e em avaliações padronizadas desconsideram a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, a ausência de uma abordagem intercultural na formação de professores dificulta a implementação de práticas que valorizem o diálogo entre diferentes conhecimentos e experiências.

A disciplina escolar muitas vezes se torna um instrumento de controle e exclusão, especialmente para jovens negros e periféricos, que são mais frequentemente associados à indisciplina e à violência. Regras rígidas de vestimenta, linguagem e comportamento podem reforçar um modelo de "normalidade" que exclui aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Falta diálogo próximo com toda a diversidade existente no âmbito escolar.

A Educação Intercultural surge como uma proposta capaz de enfrentar essas desigualdades, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural dentro da escola. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a resistência institucional à mudança, a falta de formação específica para os professores e a ausência de políticas públicas efetivas que sustentem essa abordagem.

Diante desse cenário, é essencial que a escola passe por uma transformação estrutural e pedagógica, garantindo um ambiente verdadeiramente democrático, inclusivo e comprometido com a justiça social. Para isso, a Educação Intercultural crítica, conforme defendida por autores como Vera Candau e Catherine Walsh, se apresenta como um caminho necessário para superar práticas excludentes e construir uma educação que respeite e valorize a diversidade.

Os desafios para a implementação ampla da interculturalidade na rede escolar exigem a atuação efetiva do Estado, da justiça e uma reformulação na educação. Contudo, é evidente que, no Brasil, ainda há um longo caminho a percorrer em todas essas áreas para garantir a efetivação dessa abordagem educacional. Uma parte desse desafio envolve lidar com a intolerância de grupos religiosos conservadores e com a bancada política que os apoia. Além disso, é fundamental garantir a formação adequada de professores e gestores escolares. Portanto, embora esses sejam grandes desafios, não são impossíveis de superar.

#### **4. DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO CE ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO**

A pesquisa de campo realizada para analisar e verificar os objetivos do presente estudo foi desenvolvida na escola pública de ensino médio Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, criado de acordo com a publicação do Diário Oficial do Estado na data de 31 de janeiro de 2014. Situado na Rua Venceslau, 225, no Méier, zona Norte do Rio de Janeiro CEP 20735-160, telefone: (21) 2332-4038, CNPJ 12.991.420/0001-66, ofertando o curso do Ensino Médio Intercultural com Programa de Educação Integral<sup>23</sup> vertente Dupla Escola, segundo a Resolução nº 5424 de 02 de maio de 2016 (PPP, 2017-2024, p.5).

O Programa de Educação Integral, ofertado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, tem a modalidade de ensino médio e fundamental. Envolve uma visão atualizada para impulsionar a formação integral dos educandos a partir do desenvolvimento de competências e habilidades básicas para enfrentar os desafios da vida do século XXI para a convivência e participação social e para o mundo do trabalho. Traz também uma nova visão sobre os jovens, considerando assim o desenvolvimento integral dos educandos como cidadãos em um mundo globalizado<sup>24</sup>.

As propostas pedagógicas da Educação Integral refletem uma nova estratégia de participação dos educandos ao longo do curso, baseada em metodologias integradoras e componentes curriculares inovadores: favorecendo a aprendizagem cognitiva, respondendo aos interesses — de forma crítica e autônoma — com a formação dos jovens. A Educação Integral considera os jovens em sua plenitude (em termos de diversidade) e as coloca no centro do processo educacional ao mesmo tempo em que transforma a escola para desenvolver essas competências: intencionalmente e com evidências<sup>25</sup>. O Ensino Médio – Itinerário Linguagens – Línguas o qual o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, está desenvolvendo a oferta de grades curriculares diversificadas leva os educandos, além das disciplinas de línguas, a ampliar os limites da língua não reduzindo-a apenas à sua aquisição do ponto de vista linguístico, mas com vistas à sua prática cotidiana e ao seu uso em outros componentes não linguísticos onde

---

<sup>23</sup> Disponível em:

[https://intranet.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO\\_SEEDUC\\_N\\_5424\\_DE\\_02\\_DE\\_MAIO\\_D\\_E\\_2016.pdf](https://intranet.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_D_E_2016.pdf). Acesso em 19 de abr 2024.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em 20 de abr 2024.

<sup>25</sup> Idem URL §21

diferentes ciências são ensinadas — incluindo um nível de contemporaneidade com aquisição de repertório em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar (PPP, 2017-2024, p.5).

Tem em seu currículo o componente curricular Projeto de Vida que tem como objetivo principal formar cidadãos capazes de atuar na realidade transformando-a a partir de uma perspectiva global, democrática — construindo com os jovens esse hábito: pensar sobre suas perspectivas e escolhas; fazer conexões entre sua realidade e o mundo<sup>26</sup>.

A grade curricular diversificada visa proporcionar os educandos a expansão dos limites da linguagem e adquirir desde a iniciação disciplinas linguísticas, adequadas ao trabalho de desenvolvimento diário em outros componentes não linguísticos, por meio de objetivos pragmáticos com amplo e profundo escopo formal em diferentes ciências — tendo um nível contemporâneo com a aquisição de repertório de tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar — mas sem esquecer os projetos de vida.

O componente curricular ofertado pela SEEDUC RJ nesta modalidade inclui a formação cidadã para que cada um seja um ator capaz de atuar sobre seu ambiente, transformando-o a partir de uma perspectiva global e democrática, construindo nos jovens esse hábito de reflexão sistemática sobre suas perspectivas e escolhas, bem como de fazer conexões entre sua própria realidade e o mundo<sup>27</sup>.

O Programa Dupla Escola, do qual o curso do Ensino Médio Intercultural com Programa de Educação Integral é vertente, foi lançado oficialmente em 2012, e funciona com a parceria público-privada, a SEEDUC entra com a infraestrutura do colégio e com os professores de base nacional de ensino médio, e a empresa /instituição entra com os técnicos e com a infraestrutura dos laboratórios.

O projeto de execução do modelo educacional vigente no CE Hispano Brasileiro Estadual João Cabral de Melo Neto é uma parceria entre a SEEDUC RJ e o Ministério da Educação, Cultura e Desporto da Espanha por meio da *Consejería de Educacion* da Embaixada da Espanha em Brasília para oferecer ensino médio regular, não profissionalizante, com ênfase na língua espanhola. O curso terá duração comum de 3 (três) anos, em período integral, com currículo integrado. Em seu conjunto de objetivos gerais, este projeto apoia os educandos na aprendizagem do espanhol para que possam ser assertivos sobre o que sabem fazer — o que lhes assegura o direito inalienável previsto

---

<sup>26</sup> Idem URL § 21

<sup>27</sup> Idem URL § 21



na Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes Básicas da Educação — preparação básica para o trabalho e a cidadania (PPP, 2017-2024, p.5).

Nesse sentido, a SEEDUC RJ, entendendo como prioritário o ensino integral e integrado de seus educandos, oferece no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, o Ensino Médio Regular com ênfase na Língua Espanhola. Sob a perspectiva do Programa Dupla Escola, o projeto pretende que os estudantes da rede pública de ensino participantes desfrutem de uma oportunidade ímpar na construção de seus conhecimentos, integrando-se à realidade vigente de constante transformação e interação cultural. Este projeto se propõe a oferecer aos estudantes das escolas participantes da rede pública uma oportunidade atípica para a construção de seus conhecimentos integrando-se à realidade atual de constante transformação e interação cultural.

Por conta da especificidade do modelo de Dupla Escola ao qual está inserido, também tem a finalidade de propiciar uma formação intercultural ao educando com a aplicação de metodologias e técnicas de ensino, de acordo com a Legislação Brasileira e com o Boletim de Orientação Educacional da Espanha (BOE), bem como o Marco Comum Europeu (MCE)<sup>28</sup>.

Segundo o, PPP (2017-2024), o projeto visa fornecer uma base sólida para a iniciação dos estudantes no aprendizado da língua espanhola, com o objetivo de alcançar a proficiência necessária para garantir o direito inalienável previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96): a preparação básica para o trabalho e para o exercício pleno da cidadania.

Um dos destaques do projeto é sua proposta pedagógica inovadora, que adota o formato "dual language 90/10" nas disciplinas do Núcleo Articulado. Esse modelo promove o desenvolvimento da proficiência em uma língua estrangeira ao oferecer conteúdo tanto em espanhol quanto em português. No contexto deste projeto, o ensino bilíngue é utilizado como uma estratégia para formar estudantes-cidadãos críticos e autônomos, capazes de se apropriar de uma segunda língua para fins de pesquisa, enriquecimento cultural e desenvolvimento intra e interpessoal, segundo o PPP (2017-2024). É importante ressaltar que este não é um colégio técnico profissionalizante, mas

---

<sup>28</sup> O Marco / Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. É uma forma de descrever quão bem você fala e entende uma língua estrangeira, que divide o conhecimento dos estudantes em três categorias, cada uma com duas subdivisões: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 20 de Set 2024.

sim uma escola de ensino médio bilíngue, cuja proposta central é a formação em proficiência nas línguas português e espanhol.

#### 4.1 HISTÓRIA, IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

As informações a seguir foram extraídas do Projeto Político Pedagógico 2017-2024, um documento oficial da unidade escolar CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, fornecido pela gestão escolar para fins de pesquisa. O documento completo está disponível na própria unidade escolar, e sua solicitação deve ser feita por meio da secretaria.

O Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto foi criado pela Secretaria Estadual de Educação, oficialmente no dia 11 de novembro de 2013, segundo a publicação do Diário Oficial nº 4370, e foi aberto ao público no dia 31 de janeiro de 2014 com 90 (noventa) estudantes inicialmente matriculados na unidade de ensino, e selecionados por meio de concurso de seleção, oriundos de várias regiões do município de Rio de Janeiro. A escola oferece o Ensino Médio Intercultural, não profissionalizante, em horário integral das 7h às 17h (PPP, 2017-2024, p. 3).

Na data de inauguração, segundo o ex-secretário de Educação, Wilson Risolia, a ideia era resgatar o conceito de CIEP (Centro Integrado de Educação Pública, projeto elaborado pelo antropólogo e vice-Governador Darcy Ribeiro, durante o Governo de Leonel Brizola, em 1983) de horário integral. Vinculado a esta proposta está a criação de uma Escola Intercultural com ênfase em língua espanhola, que só foi possível com o acordo firmado entre o Ministério da Educação e Esporte da Espanha e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, em 29 de agosto de 2013. Ainda, segundo o antigo secretário, as obras e a compra do prédio, em dezembro de 2013, custaram aos cofres públicos o valor de 1,6 milhões de reais (PPP, 2017-2024, p.6)

No ano de 2015, a escola teve o segundo processo de seleção com o ingresso de 96 estudantes, para compor a segunda geração da unidade escolar. A partir de 2016 o processo seletivo foi extinto, devido uma ação do Ministério Público, não tendo mais processo seletivo, o ingresso de mais 107 estudantes, foi através do sistema Matrícula Fácil na própria SEEDUC.

Neste ano de 2016, toda a Rede Estadual passou por uma grande greve dos professores e funcionários da Educação e os educandos do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, em Assembleia Geral Estudantil, em apoio ao

movimento dos professores e tendo sua própria pauta de reivindicações, ocuparam a escola por 51 dias (de 23 de abril a 2 de junho de 2016) denominado *Movimento Ocupa*.

Essa ocupação pelos educandos resultou em importantes conquistas para a escola, além de proporcionar o exercício prático da cidadania por meio da reivindicação de direitos. Uma das vitórias alcançadas foi a garantia de que o custo do exame de proficiência em língua espanhola, realizado no Instituto Miguel de Cervantes, unidade Rio de Janeiro, fosse custeado pela SEEDUC-RJ, uma vez que anteriormente era responsabilidade dos estudantes ao final do curso. Essa experiência permitiu aos estudantes vivenciarem o protagonismo no processo democrático, atuando como agentes políticos de transformação construindo assim sua identidade escolar.

Para a elaboração da proposta pedagógica do curso de Ensino Médio Intercultural Brasil-Espanha, o Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha disponibilizará um assessor da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha. Este profissional colaborará na construção, desenvolvimento e implantação do projeto, que é inovador e visa ampliar as oportunidades dos estudantes da rede estadual tanto no mercado de trabalho quanto no acesso ao conhecimento.

A intenção de ter uma unidade escolar com o ensino língua espanhola é porque atualmente a terceira mais falada no mundo, com mais de 450 milhões de falantes nativos e mais de 100 milhões de estudantes e conhecedores da língua ao redor do globo. No total, cerca de 600 milhões de pessoas falam espanhol, idioma oficial em 21 países. Além de sua vasta extensão geográfica, o espanhol possui grande relevância em fóruns políticos, sendo uma das línguas oficiais da ONU, UNESCO, UE e MERCOSUL (PPP, 2017-2024, p. 4).

No Brasil, a proximidade com países hispano falantes e o fortalecimento das relações comerciais impulsionadas pelo MERCOSUL, além do aumento no turismo, foram determinantes para a popularização do ensino do espanhol. A crescente conscientização sobre a importância do idioma levou à sua introdução como uma oferta obrigatória nas escolas brasileiras, através da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. O espanhol, portanto, tornou-se uma necessidade no contexto educacional brasileiro, refletindo o estreitamento dos laços comerciais, sociais e políticos com países hispano-americanos. A conexão do Brasil com a língua espanhola remonta a mais de 120 anos, quando o país recebeu um grande contingente de imigrantes espanhóis, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, durante uma grave crise econômica na Espanha (PPP, 2017-2024, p. 15).

É importante destacar que a Espanha é um investidor no Brasil, e que as relações comerciais com outros países latino-americanos reforçam a necessidade da formação em língua espanhola. O mercado de trabalho brasileiro é cada vez mais ávido por profissionais fluentes em espanhol para atuarem nos mais diversos setores, como comércio, indústria, serviços, turismo e agronegócio. Como uma língua de comunicação internacional, o espanhol abre portas para o mundo profissional, acadêmico e cultural, oferecendo a quem o domina uma vasta gama de oportunidades. Com eventos no Brasil, como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, a importância do espanhol ganhou ainda mais destaque, dada a expectativa de um grande fluxo de turistas hispano falantes.

A proposta de implementar uma unidade de Ensino Médio Regular com ênfase na língua espanhola visa consolidar um conceito diferenciado para o Ensino Médio, promovendo a integração curricular e a formação de estudantes protagonistas. O objetivo é proporcionar uma formação completa, desenvolvendo ações ao longo do curso que visam à proficiência em espanhol (PPP, 2017-2024, p.16)

A participação do Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha e do Instituto Cervantes será crucial para o sucesso da proposta, dada sua reconhecida expertise no ensino da língua e na promoção da cultura hispânica. A proposta pedagógica desenvolvida pela SEEDUC RJ, em parceria com essas instituições, busca ultrapassar as barreiras educacionais que dificultam a conclusão dos estudos e criar oportunidades que ofereçam aos jovens as competências, atitudes e valores essenciais para o trabalho, o convívio e o aprendizado contínuo, segundo o PPP (2017-2024).

Essa proposta será implementada com os recursos necessários para a reestruturação curricular do ensino médio em jornada ampliada, direcionada para a proficiência em espanhol. O objetivo é contextualizar o ensino da língua estrangeira, aproximando a educação juvenil do mercado de trabalho e das reais aspirações dos jovens.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio tem como finalidade preparar o estudante para o trabalho e a cidadania, capacitando-o para continuar aprendendo e adaptando-se às novas exigências do mercado. Assim, a parceria entre a SEDUC RJ, o Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha e o Instituto Cervantes surge como uma oportunidade excepcional para atingir os objetivos de instituir um modelo diferenciado e inovador na rede estadual.

Um dos aspectos mais inovadores da proposta é a possibilidade de certificação pelo Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha, por meio de seus Centros de

Convênio, conferindo ao estudante um diploma válido tanto em território espanhol quanto brasileiro, configurando a dupla diplomação, além da proficiência na língua espanhola.

Podemos apresentar e identificar o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto como uma oferta da Formação Geral Básica comum e não Profissionalizante, com um Itinerário que aprofunda os conhecimentos na área de linguagens, cuja proposta curricular promove o desenvolvimento da proficiência de Línguas Estrangeiras com ações pedagógicas formais e não formais, suscitando e valorizando aspectos linguísticos e culturais além da promoção da interculturalidade, potencializando a ação de uma aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

#### 4.2 COMPOSIÇÃO DO CORPO DISCENTE E DOCENTE

Atualmente o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto dispõe em seu corpo discente de 265 estudantes distribuídos pelas três séries do Ensino Médio. Desde o ano de 2015 o ingresso é pelo Matrícula Fácil da SEEDUC RJ.

A unidade escolar está localizada no Méier um bairro considerado de classe média, e a sua composição geosocial dos educandos são de origem ditos como do “asfalto”, assim como educandos das comunidades/favelas próximas.

Segundo a prefeitura do Rio de Janeiro, ao todo são 15 bairros, chamado o Grande Méier: Méier, Abolição, Água Santa, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Pilares, Riachuelo, Rocha, Sampaio, São Francisco Xavier, Todos os Santos, Piedade e Encantado. Alguns bairros fazem fronteira com o Méier: Engenho de Dentro, Todos os Santos, Cachambi, Engenho Novo e Lins de Vasconcelos. E nestas regiões tem as comunidades do Complexo do Lins e a Camarista do Méier.

É importante conhecer a composição do território, pois a escola CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto tem em sua composição uma diversidade socioeconômica em seu ambiente escolar significativa.

Atualmente a escola dispõe em seu corpo docente 45 professores que ministram aulas das disciplinas constantes do núcleo comum e do núcleo linguístico específico.

Há professores do núcleo comum composto pelas disciplinas do Ensino médio regular, ou seja, Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia, espanhol e opcionalmente inglês e Ensino religioso. E professores das disciplinas do núcleo específico são Núcleo Linguístico,

Literatura Hispânica e Espanhola, Geografia Hispânica, História Hispânica, Sociologia em espanhol e Filosofia em espanhol (PPP, 2017-2024, p.6).

#### 4.3 ESTRUTURA CURRICULAR

A organização da estrutura curricular proposta para o Ensino Médio intercultural deverá ser alvo de análises e estudos qualitativos e quantitativos ao longo de sua implantação. É preciso garantir espaços de discussão para que constantemente possa ser revista, de modo a receber os aperfeiçoamentos necessários que levem em conta os erros e acertos de sua trajetória.

O curso está organizado sob a forma de Ensino Médio Regular, não profissionalizante, em horário integral e proposta curricular integrada, dentro de uma perspectiva de atendimento às competências requeridas pelo mundo do trabalho e possibilitando a educação continuada, de forma a permitir ao estudante acompanhar a evolução social de forma autônoma e crítica. A ênfase em Língua Espanhola se concretiza, na prática, com a adoção de uma metodologia que considera língua e comunicação como ações que estão no cerne da experiência humana. Assim, assume-se o desafio de formar estudantes que sejam linguística e culturalmente equipados para comunicação eficiente numa sociedade plural.

A proposta curricular integrada se constrói com o estabelecimento de uma nova combinação curricular. Os passos essenciais a serem percorridos nesse processo incluem a articulação através dos eixos integradores, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos. Os eixos integradores e a base nacional comum devem ser utilizados como matéria para integração dos conteúdos.

A interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude e postura pedagógica e a ruptura com um padrão de transferência de conhecimento que o hierarquiza e fragmenta. Já a contextualização do conhecimento tem como objetivo equilibrar a relação entre teoria e prática, integrando as diversas áreas de conhecimento e desenvolvendo a capacidade de observação, experimentação e raciocínio lógico (PPP, 2017-2024, p.7).

#### 4.4 MATRIZ CURRICULAR

A matriz curricular do curso de Ensino Médio Regular com ênfase em Língua Espanhola organiza os componentes curriculares fixos - disciplinas da Base Nacional

Comum e da Parte Diversificada – com disciplinas da Parte Específica, considerando os dispositivos legais da Lei N°9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Resolução SEEDUC RJ N° 4.843.

TABELA 1 – MATRIZ CURRICULAR ÊNFASE EM LÍNGUA ESPANHOLA

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	MATEMÁTICA	6	4	4	240	160	160	560
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	0	2	0	0	80	0	80
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	1	1	2	40	40	80	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	2	40	40	80	160
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	6	4	4	240	160	160	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	PRODUÇÃO TEXTUAL	0	0	2	0	0	80	80
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
<b>TOTAL HORÁRIO PARCIAL</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>###</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>
LINGUAGEM, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	FILOSOFIA (EM ESPANHOL)	1	1	1	40	40	40	120
	GEOGRAFIA E HISTÓRIA HISPÂNICA E HISPANO-AMERICANA	2	2	2	80	80	80	240
	LITERATURA HISPÂNICA E HISPANO-AMERICANA	2	2	2	80	80	80	240
	NÚCLEO LINGÜÍSTICO	6	6	6	240	240	240	720
	PROJETO DE VIDA E CULTURA	4	4	4	160	160	160	480
	SOCIOLOGIA (EM ESPANHOL)	1	1	1	40	40	40	120
<b>HORÁRIO AMPLIADO</b>		<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>640</b>	<b>640</b>	<b>640</b>	<b>1920</b>
<b>TOTAL HORÁRIO AMPLIADO</b>		<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>###</b>	<b>1840</b>	<b>1840</b>	<b>5520</b>

Fonte PPP (2017-2024, p. 8).

TABELA 2 – MATRIZ CURRICULAR BNCC

NOVO ENSINO MÉDIO - ITINERÁRIO LINGUAGENS – LÍNGUAS								
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL/h			CARGA HORÁRIA ANUAL/h			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	4	160	120	160	440
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	2	0	2	80	0	80	160
	Filosofia em espanhol	0	0	1	0	0	40	40
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
	Sociologia em espanhol	0	0	1	0	0	80	40
Linguagens e suas Tecnologias	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	4	160	120	160	440
	Núcleo de Articulação Linguística	2	2	4	80	80	160	440
	Currículo Mínimo	0	0	2	0	0	80	80
	Língua Inglesa	2	0	0	80	0	40	120
	Projeto Vida e Cultura	0	0	4	0	0	120	120
Total		26	20	36	1040	800	1480	3320
Itinerário Línguas/Linguagem	<b>CARGA HORÁRIA BNCC</b>							
	Eletiva 1 - Ensino Religioso/Reforço Escolar	1	1	0	40	40	0	80
	Eletiva 2 - Língua Espanhola/Estudos Orientados	1	1	0	40	40	0	80
	Eletiva 3 - Vide Obs.	2	2	0	80	80	0	160
	Projeto de Vida	2	2	0	80	80	0	160
	Núcleo de Integração Linguística	2	2	0	80	80	0	160
	Língua Estrangeira Específica	2	4	0	40	160	0	200
	Fundamentos da Cultura	2	4	0	80	160	0	240
	Linguagens Artísticas	2	4	0	80	160	0	240
	Linguagens Aplicadas às Ciências	4	4	0	160	160	0	320
	Linguagens Contemporâneas em Ciências e Tecnologia	4	4	0	160	160	0	320
	Carga Horário Itinerário Formativo	20	24	0	840	1120	0	1960
	Carga Horária Total							
	Observação:							
Eletiva 3	1ª Série			2ª Série				
	Mídias, Discurso e Sociedade			Matematicando para a Vida				
	Ensino e Aprendizagem Através da Música			Solidariedade Sustentável				
* Disciplinas optativas		Ensino Religioso / Língua Estrangeira optativa (Inglês)						

Fonte: PPP (2017-2024, p. 9).



Ao analisar a matriz curricular com ênfase no ensino da língua espanhola, observa-se que a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia ministradas nesse idioma e representa uma oportunidade valiosa para o diálogo intercultural. Paralelamente, a presença dessas mesmas disciplinas em português traz a possibilidade de diferentes perspectivas culturais.

Todas as disciplinas previstas para a Parte Específica serão ministradas em Língua Espanhola, sob a orientação do programa “dual language 90/10”, estando prevista a utilização de 90% (noventa por cento) da carga horária destinada ao componente curricular com instruções em Língua Espanhola. Compõem esta parte, 05 (cinco) disciplinas que têm a finalidade de desenvolver, dentro de perspectivas formais e não formais, o ensino da língua espanhola.

As disciplinas foram especialmente formuladas para que o trabalho fosse centralizado no pressuposto de que o ensino de uma língua estrangeira não deve ser focado exclusivamente no estudo de sua gramática, léxico ou temática cultural. Ao contrário, deve considerar as interações possíveis de conteúdo e prática entre os dois universos: da língua materna e da língua estrangeira – além do desenvolvimento da consciência crítica quanto à condição de cidadãos do mundo.

A disciplina Núcleo Linguístico tem objetivos cognitivos e metodológicos. Espera-se, ao fim do percurso formativo, que os estudantes sejam capazes de compreender estruturas escritas e situações orais, lendo e compreendendo diversos gêneros textuais, interagindo oralmente, defendendo seu ponto de vista exprimindo-se oralmente de forma clara e pormenorizada sobre diversos assuntos.

Devem também ter a capacidade de produzir textualmente de forma clara e pormenorizada acerca de diversos assuntos e gêneros textuais e de reproduzir foneticamente sons e símbolos a fim de que adquiram autonomia na utilização de dicionários e outros recursos que o ajudem a compreender o idioma.

Pretende-se, semanalmente, fazer com que os estudantes sejam capazes de estruturar linguisticamente os novos conhecimentos emergidos das outras disciplinas frequentadas. Para tal, as aulas terão por base situações concretas, apoiadas nos desejos e necessidades dos estudantes. Os estudantes, nesta disciplina, terão acesso a um aporte linguístico (estrutural, lexical e gramatical) de forma a apoiá-lo no melhor entendimento de todas as outras disciplinas da escola de língua, a ser definido na reunião pedagógica de planejamento integrado semanal.

A parte diversificada é composta por Sociologia, Filosofia, Língua e Literatura espanhola e hispano americana, Geografia e História espanhola e hispano americana. A escolha por esses componentes curriculares revela a preocupação com o processo de formação do jovem educando e a construção de sua proficiência em língua espanhola. A inclusão de componentes curriculares não linguísticas, ou seja, componentes que promovem o trabalho interdisciplinar, destacando pontes e conexões entre os temas abordados e os conteúdos das demais disciplinas.

Nesses componentes curriculares há uma ruptura dos parâmetros tradicionais de ensino da língua estrangeira, possibilitando aos docentes e aos estudantes oportunidades ilimitadas de abordagens, garantindo a consecução dos objetivos linguísticos, cognitivos e globais. A aquisição de um idioma através de outra disciplina é mais rápida e mais efetiva. A eficiência desta aproximação se fundamenta com a associação de diversas estratégias: linguísticas, cognitivas e disciplinares, representadas pelo diagrama de Coyle (2005), em que constam os 4C's:

GRÁFICO 3 – DIAGRAMA DOS 4C'S

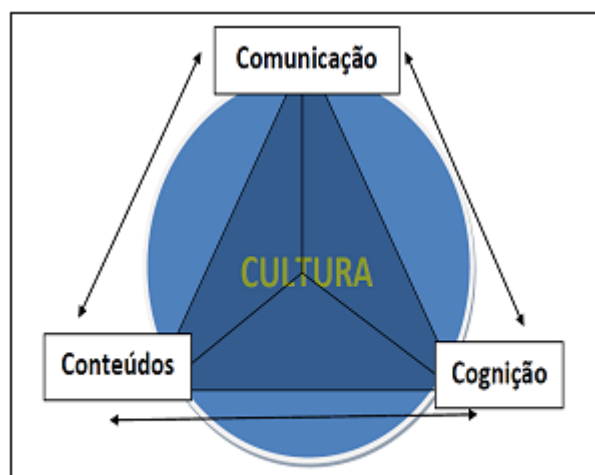


Diagrama dos "4 C's" para o EMILE  
(Ensino de uma Matéria Integrada a uma Língua Estrangeira) (Coyle 2005).

- a. Conteúdos: aquisição de um saber e de uma habilidade;
- b. Comunicação: uso do idioma (língua) de um modo autêntico;
- c. Cognição: integração entre a reflexão em um assunto científico e as habilidades de comunicação;
- d. Cultura: olhar multicultural sobre o mesmo tema.

No caso em tela, a opção se deu pelas disciplinas de Geografia e História da Espanha e Hispano Americanas, Sociologia, Filosofia, Língua e Literatura da Espanha e hispano americanas, que poderão contar com grande diversidade de perspectivas, além viabilizarem as metas estabelecidas para a proficiência dos estudantes em cada etapa do curso (PPP 2017-2024, p. 7-11).

#### 4.5 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS EDUCACIONAIS

O Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto tem como objetivo geral proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos.

O objetivo principal do curso de Ensino Médio regular, não profissionalizante, com ênfase em Língua Espanhola é promover a educação dos jovens em um segundo idioma. Muito mais do que ensinar a língua espanhola, nessa unidade pretende-se garantir ao educando o domínio e o uso da língua espanhola de forma fluente. Além da aprendizagem da língua espanhola, os estudantes irão se beneficiar da ampliação dos conhecimentos de diversas áreas de estudo, como Sociologia, Filosofia, Língua e Literatura espanholas e hispano americanas.

Os objetivos específicos para o Ensino Médio Regular devem considerar a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Ainda, deve-se considerar dentre os objetivos específicos do curso a criação de oportunidades educativas que ofereçam ao jovem, competências, atitudes e valores indispensáveis ao trabalho e à vida em sociedade, bem como o desenvolvimento da autonomia necessária para a realização de projetos de vida.

Com relação específica à ênfase em Língua Espanhola, os objetivos de proficiência na língua estrangeira foram considerados tomando-se por base os padrões estabelecidos pelo QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O referido documento foi produzido pelo Conselho da Europa com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu, apresenta níveis de proficiência por áreas e descreve as habilidades e competências esperadas em cada nível. Os objetivos específicos visam:

- a. Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na consequente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;
- b. Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica.
- c. Proporcionar e desenvolver atividades que contribuam para a melhoria do ensino, como para formação continuada dos docentes. Neste sentido, desencadear o processo de discussão e sistematização da estruturação curricular, a partir dos princípios norteadores, implica em fazer a articulação entre as duas estruturas que compõem a organização escolar, ou seja, a pedagógica e a administrativa.

Em meio à crise paradigmática caracterizada pela globalização, pela exigência de um novo perfil profissional, pelo pluralismo, pela multiculturalidade, pela interculturalidade, os discursos de autonomia, cidadania e participação ganham força. Nesta perspectiva, a instituição escolar sente necessidade de abrir espaço à participação da comunidade na discussão e construção do seu Projeto Político Pedagógico. Este é o momento em que a comunidade escolar se torna agente ativo de construção de uma Escola Democrática.

É uma ação intencional, como um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

A organização do trabalho escolar é baseada nos princípios da gestão democrática. Neste sentido, é apenas em meio ao diálogo e à criatividade que a comunidade escolar encontra seu próprio meio de organizar-se e gerir este trabalho. Uma

vez definido que a comunidade escolar participa da elaboração do projeto, definem-se os seus eixos norteadores.

Esta proposta de trabalho exige uma mudança de mentalidade dos membros da comunidade escolar. Afinal, constitui-se em um processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico no sentido de reconhecer os conflitos, buscando a superação das relações competitivas e autoritárias e diminuindo a fragmentação do trabalho escolar.

Assim, a escola que almeja realizar uma ação pedagógica coerente com as finalidades que persegue deve criar um espaço de discussão coletiva com o intuito de analisar se o trabalho que vem desenvolvendo está propiciando atingir as finalidades e os objetivos traçados por ela.

Quando as finalidades da escola são construídas e definidas a partir de discussões realizadas no coletivo da comunidade escolar a possibilidade de atingi-las é maior, pois estas foram traçadas de acordo com os interesses da maioria da população.

O sucesso da instituição escolar no alcance de suas finalidades está intimamente relacionado aos princípios que fundamentam a organização do seu trabalho pedagógico, ou seja, a escola que estabelece e persegue suas finalidades norteadas pelos princípios de gestão democrática e autonomia estará mais próxima de propiciar uma formação coerente com suas finalidades.

A escola deve ser uma instituição com a finalidade de possibilitar ao educando uma formação global, visando o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade, adotando técnicas modernas de aprendizagem, integrando ao meio, objetivando seu crescimento e dando oportunidade de tornar-se um cidadão consciente e crítico. Por isso, a nossa instituição buscará ministrar seu ensino com base nos princípios estabelecidos no Título II, art. 2º e 3º da Lei 9.394/96 e Capítulo III, sessão I, Art. 206, da Constituição Federal, República Federativa do Brasil, de 1988.

A Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade em ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (PPP. 2017-2024, p. 19).

O C.E. Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto visa também o diálogo e a integração entre as culturas brasileira, espanhola e hispano-americana. Tem como missão

formar, por meio da educação, cidadãos críticos e plenamente comprometidos, éticos, solidários e capacitados para atuarem na sociedade atual. Dessa forma, entendemos por ensino integral aquele que tem como propósito a formação integral do indivíduo.

Por estar inserido no modelo de Dupla Escola Intercultural, também tem a finalidade de propiciar uma formação intercultural ao educando com a aplicação de metodologias e técnicas de ensino, de acordo com a Legislação Brasileira e com o Boletim de Orientação Educacional da Espanha (BOE), bem como o Marco Comum Europeu (MCE).

É explícita intenção de construir uma escola pública intercultural de qualidade, em que os discursos de autonomia, cidadania e participação de toda a comunidade se tornem concretas.

Com o objetivo de cooperar com a direção e organizar o trabalho pedagógico, é importante o diálogo com os coletivos da comunidade. Uma Gestão Democrática implica na socialização do poder, pois identificam-se os problemas, minimizam-se os conflitos, superam-se as relações competitivas e buscam-se soluções coletivas. Isso significa que na educação integral, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado no modelo educacional tradicional, a educação passa a se ocupar também das demais dimensões do desenvolvimento humano.

Compreende-se, inclusive, que o desenvolvimento intelectual depende das demais dimensões para acontecer na sua plenitude: por exemplo, um corpo limitado na sua expressão ou uma sociabilidade comprometida impacta diretamente nos processos cognitivos.

Nesse sentido, a educação integral se concretiza em propostas que integram diferentes tempos, espaços e agentes educativos para além da sala de aula, das disciplinas e do professor. Essas diferentes interações permitem que os estudantes acessem e experimentem linguagens, contextos e ritmos diversificados que permitem o desenvolvimento de capacidades físicas, sociais, afetivas, além das capacidades cognitivas, a partir de experiências essencialmente educativas.

Abandona-se assim o sentido prioritário de preparação para algo que virá depois, mas transformar a escola em uma “microsociedade”. Isso significa propor uma prática escolar que permita experiências reais, com fins em si mesmos, e não apenas “preparatórias”, em que relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis em que os aprendizados científicos e para a vida pública e privada aconteçam de maneira

integrada. Assim sendo, a escola e suas práticas deixam de ser apenas um instrumento para se alcançar objetivos (PPP 2017-2024, p.14-18).

#### 4.6 FINALIDADE DO ENSINO INTERCULTURAL E AS PARCERIAS

Com os contatos cada vez maiores entre culturas, impulsionados pela migração, pelo contato de diferentes grupos culturais e pelos novos fluxos de imagens e informações dos meios de comunicação às identidades culturais estão sempre presentes, desta forma, se faz imperativo a educação intercultural em nossa escola tendo em vista que a ênfase do programa é o ensino da língua espanhola.

A Educação Intercultural visa à aceitação e o respeito ao outro, a sua liberdade e a muitos dos costumes e convicções e enfatizar mais o que nos assemelha do que aquilo que nos distingue. Também tem como reto facilitar ao estudante as ferramentas mais adequadas e o acompanhamento personalizado necessário para realizar uma construção identitária crítica, livre e responsável, que se prolongará ao longo de toda sua vida.

Uma escola Intercultural é antes de tudo uma escola de cidadania. É participar ativamente na construção de um mundo mais solidário, que tem como premissa 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 Interculturalidade deve ser entendida como processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e a um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais. E promover relações positivas entre distintos grupos culturais, combater a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e plural (PPP 2017–2024, p. 21-22).

#### 4.7 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de uma visão crítica do currículo mínimo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação, os professores vêm discutindo a constituição do conhecimento escolar através da análise de como se processa a apropriação dos diferentes saberes, transformando-os em saberes escolares, discutem-se também os mecanismos utilizados para produção/construção dos saberes.

Analisa acima de tudo as implicações oriundas do processo de organização do conhecimento escolar. Isto implica numa visão crítica dos parâmetros que os estão direcionando, exige clareza e domínio da área específica, reflexão constante a respeito dos grandes desafios presentes na prática social atual, bem como a inclusão de questões como saúde, trabalho, violência, desigualdade social, miséria, avanços da ciência e da tecnologia, direitos humanos e a proteção ou a devastação do meio ambiente.

A utilização e aplicação do currículo mínimo requer uma reflexão coletiva dos professores a respeito dos fatores externos e internos que influenciam a seleção e organização dos conteúdos curriculares. Esta reflexão deve ser guiada pelas questões sociais de nosso tempo e pela compreensão crítica dos parâmetros que estão norteando o currículo, exigindo análise constante dos grandes desafios presentes na prática social e domínio da área específica.

Com uma metodologia diferenciada, priorizando a integração dos componentes curriculares, que faz parte do Programa Dupla Escola, a escola já adota o formato dual language 90/10, no qual as disciplinas são separadas em dois grupos, segundo a Resolução nº 5424 de 02 de maio de 2016:

- a. Disciplina do Currículo Básico Comum: Usamos a matriz curricular do estado do Rio de Janeiro, estruturada pela SEEDUC e utilizamos o Currículo Mínimo como norteador das propostas pedagógicas.
- b. Disciplinas do Núcleo Articulador de Dimensões Interculturais: É composto por um Núcleo Linguístico (NIL) e disciplinas não-linguísticas (DNL) que tem como objetivo contextualizar o uso da estrutura linguística estudada, nos vários



âmbitos da comunidade, tendo como parâmetros de níveis alcançados o Marco Comum de Referência Europeu (MCRE).

As três diretrizes são vinculadas ao conteúdo do Currículo Mínimo e das Orientações Curriculares da SEEDUC RJ:

- a. Conceituais, referindo-se as bases do aprender a conhecer (teoria/conceitos);
- b. Procedimentais referindo-se as bases do aprender a fazer (pôr em prática os conteúdos conceituais aprendidos);
- c. Atitudinais referindo-se as bases do aprender a conviver e aprender a ser (formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do estudante em sua realidade.

As questões organizacionais para aplicar as respectivas diretrizes consideram e privilegiam a elaboração de um calendário escolar compatível com todas as necessidades e atividades docentes e discentes para a aprendizagem, manutenção de um ambiente escolar limpo e organizado para o bem-estar de todos e oferecer boa assistência quanto aos materiais.

As questões organizacionais didáticas objetivam oferecer os conteúdos de forma dinâmica, envolvente, trabalhando a construção do conhecimento através da interdisciplinaridade, tornando a escola mais prazerosa; Trabalhar a realidade dos estudantes buscando formar a Identidade de cada um, sua valorização e autoestima; Contextualizar o ensino; Trabalhar com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em sala de aula de forma indissociável, pois todos estão correlacionados e finalmente trabalhar diariamente a valorização da imagem do professor no ambiente escolar e extraescolar; Considera-se também a realização de uma avaliação diagnóstica para obter informações acerca do nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes no início do ano, assim como avaliar continuamente o estudante, quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, valorizando também a auto avaliação.

Estas avaliações são norteadas pelos componentes curriculares da Base Nacional para o processo de reclassificação, considerando-o em seus aspectos: cognitivo, afetivo e relações sociais ou avaliar o estudante em processo de reclassificação de acordo com a

Portaria. SEEDUC RJ/SUGEN nº 174/11 em todos os componentes curriculares da Base Nacional.

As questões organizacionais didáticas acima elencadas, serão planejadas e executadas por meio de reuniões de planejamento anual com o corpo docente; Padronização do registro dos planejamentos através do modelo oferecido pela DRP III /SEEDUC RJ; Desenvolvimento de atividades e projetos interdisciplinares nos diferentes espaços da escola: biblioteca, laboratório de informática, quadra, pátio, sala de artes etc; Elaboração de atividades diversificadas e atraentes de recuperação, de projetos objetivando minimizar deficiências e limitações de conteúdos básicos defasados e de planos de estudos compostos por atividades diversificadas aos estudantes em progressão parcial sob a forma de dependência, bem como, relatórios sobre o desempenho escolar dos mesmos.

Como norteadores será adotado o Currículo Mínimo e suas respectivas orientações Curriculares, estabelecendo os objetivos mínimos que deverão ser exigidos nas diferentes disciplinas, valorizando os conhecimentos didáticos, articulando os conteúdos aos saberes pedagógicos, assim como a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam que o ensino não deve ter como meta o mero acúmulo de informações enciclopédicas, mas que trabalhe a formação integral do estudante, enquanto cidadão, com uma visão crítica da sociedade em que vive, possibilitando-lhe o desenvolvimento de valores éticos de solidariedade, cooperação, valorização da pluralidade sociocultural e respeito ao meio ambiente. Os Pilares do Currículo Mínimo são:

- a. Interdisciplinaridade: antes de tudo, valoriza cada disciplina. Para que se possa pensar em momentos mais pluri/interdisciplinares ou mesmo disciplinares é fundamental que exista um diálogo entre as Disciplinas/Núcleos Disciplinares e o exercício contínuo deste.;
- b. Formação de Leitores: a leitura e a formação de leitores devem se constituir em um elemento estruturante do currículo escolar e um compromisso de todas as áreas do conhecimento;

- c. Protagonismo Juvenil e formação de cidadãos críticos e plenos: a formação de cidadãos também deve se constituir em um elemento estruturante do currículo escolar e um compromisso de todas as áreas do conhecimento.

A definição de competências e habilidades prioritárias se enquadra na proposta para redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares. Dessa maneira, pretende-se afastar a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas.

Do ponto de vista da hierarquização do saber, o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas, por uma representação da diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. Dentre as competências a serem trabalhadas no projeto, destacam-se:

#### 1. Cognitivas e de Formação Pessoal

- a. Desenvolvimento de pensamento crítico;
- b. Capacidade de abordagem multi-perspectiva;
- c. Adoção de competências interculturais em comunicação;
- d. Interação de forma dialógica e assertiva;
- e. Desenvolvimento da criatividade e da capacidade investigativa.

#### 2. Tecnológicas e Globais

- a. Apropriação de um ambiente virtual;
- b. Criação, produção e utilização de dados digitais;
- c. Mobilização de recursos intelectuais e tecnológicos em várias situações escolares e cotidianas;
- d. Desenvolvimento da criatividade e capacidade de iniciativa tanto no uso de tecnologias quanto no uso de ferramentas não tecnológicas.

A gestão da direção deve ser democrática e participativa, acompanhando, apoiando, cobrando e coordenando esforços visando ao alcance dos objetivos propostos assim como a elaboração de um planejamento participativo, que aprofunde compromissos, estabeleça metas claras e exequíveis, com base em diagnósticos.

A utilização dos recursos deve considerar o levantamento de prioridades realizado com a comunidade escolar, elaborando balancetes com os respectivos comprovantes dos gastos realizados, apresentando-os de forma transparente sempre que necessário.

A direção deve desenvolver, cotidianamente, diálogos com o corpo docente e todos os segmentos da escola e a comunidade, para discutir e buscar soluções, respeitando as necessidades de tomada de decisões específica de cada segmento (PPP 2017-2024, p. 22-23).

#### 4.8 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da Declaração de Salamanca (1994) assinada por 88 governos e 25 organizações, muitos países começaram a implantar políticas de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, por considerar ser esta a forma mais democrática de ampliação de oportunidades educacionais para estes estudantes.

Ter em sala de aula estudantes com diferentes possibilidades exige que pensemos a aprendizagem de forma coletiva e diferenciada do modelo de escola que temos hoje. A abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano e fator imprescindível para as interações em sala de aula. A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabilizam no cotidiano escolar a possibilidade de trocas, confronto, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais e coletivas.

A prática em defesa da inclusão possui forte embasamento legal. A atual legislação educacional brasileira prevê as adequações necessárias nos sistemas de ensino para que a inclusão seja implementada de fato. Assim, a partir da LDBEN (Lei nº 9394/96 e do Decreto nº 3.298/99 (que dispõe sobre a Política nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica), no seu art. 3º, diz que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001).

Portanto, a educação especial está legalmente inserida no ensino médio. O Relatório do Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação deixa claro que a política de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste na permanência física desses estudantes junto aos demais, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas que permitam desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Desta forma, não é o estudante que se molda à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do estudante, tornando-se um espaço inclusivo. Neste contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o estudante com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral.

A partir da possibilidade do ingresso de estudantes através de seleção o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto se adequa ao contexto descrito acima para poder receber estudantes com uma diversidade de histórias de deficiência, bem como, de forma coercitiva por intermédio de ação judicial (PPP 2017-2024, p. 28-29).

#### 4.9 ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA UNIDADE ESCOLAR

A seguir é apresentada a matriz F.O.F.A como o instrumento de análise simples para detectar os pontos fortes e fracos da UE. Sua finalidade é apontar os fatores internos e externos da instituição de ensino que podem ser potencializados ou melhorados. Seu nome é um anacrônico para Força, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças.

Em análise dos pontos fracos escutamos os estudantes, docentes e funcionários, bem como a gestão administrativa e de forma colaborativa pensamos em estratégias para minimizar os pontos fracos, bem como reforçar os pontos fortes, a fim de ter uma

estratégia que possa ter melhor desempenho no desenvolvimento educacional. E as estratégias após a análise do FOFA foram:

- a. Solicitar através de relatórios e ofícios à melhoria do espaço físico;
- b. Solicitar através de relatórios e ofícios à maior efetividade da segurança do Méier presente;
- c. Aprimorar Plano de Segurança da Escola, já estabelecido na U.E.;
- d. Estabelecer relações entre as culturas brasileiras, espanhola e hispano-americana, valorizando a construção de uma visão intercultural.

GRÁFICO 4 – Matriz Forças Fraquezas, Oportunidades, Ameaças (FOFA)

	<b>Fatores Internos</b> <b>Força</b>	<b>Fatores Externos</b> <b>Oportunidades</b>
<b>Pontos Fortes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de Professores e Profissionais técnico-administrativos com excelente formação, proativos e dedicados.</li> <li>- Grupo de pais comprometidos com a continuidade do Programa. Envolvidos e participativos e dispostos a ajudar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrato de parceria com o Ministério da Educação da Espanha, por 7 anos a contar de 2014.</li> <li>- Possibilidade de Convênios com a UFRJ para formação continuada do corpo docente e funcionários.</li> <li>- Possibilidade de Convênios com a ONG CIEDS/UNIRIO para promover a Gestão Democrática na Unidade Escolar.</li> <li>- Universidades privadas próximas à escola.</li> <li>- Boa localização no Bairro.</li> </ul>
	<b>Fraquezas</b>	<b>Ameaça</b>
<b>Pontos Fracos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Infraestrutura e Problemas estruturais no Prédio.</li> <li>- Falta de Acessibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insegurança no entorno.</li> <li>- Cortes no Programa Dupla Escola.</li> <li>- Não aquisição dos livros didáticos de Espanhol pela SEEDUC RJ.</li> <li>- Dificuldade no repasse dos recursos financeiros.</li> </ul>

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP, p. 13).

O CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto tem um modelo de escola para ofertar de Ensino Médio Intercultural com ênfase em Língua Espanhola, é um desafio, que contempla uma nova perspectiva de educação, onde o estudante é levado a interagir com um contexto universal, seguindo a tendência da globalização, que espera da escola a formação de cidadãos do mundo. Dentro desse contexto, o particular e o universal são trabalhados de forma eficaz uma vez que as barreiras da língua já são ultrapassadas em sala de aula.

A formação de professores, é entendida como espaço de desenvolvimento profissional, e não de aprendizagem de técnicas, deve oferecer a todos os integrantes da equipe espaços e ferramentas concretas de apoio, que permitam a apreensão, compreensão, significação, projeção, crítica e transformação, a partir dos conceitos e práticas inovadoras previstos para o presente projeto. A partir desses pressupostos, planeja-se para os professores um programa de formação inicial e continuada, em serviço, direcionado para a proficiência em língua espanhola e, também, para a apropriação de metodologias inovadoras de ensino.

Portanto a filosofia do projeto encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para línguas estrangeiras, cujo conteúdo afirma que cidadãos devem conhecer e usar língua (s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, além de evidenciar-se como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, para a formação pessoal e acadêmica (PPP 2017-2024, p. 12-14).

#### 4.10 PROJETOS A SEREM DESENVOLVIDOS EM 2024

O *Projeto de Vida e Cultura* tem o objetivo de promover reflexão dos estudantes sobre sua trajetória escolar e situações que permitam a construção de suas identidades e projeto de vida. Trabalhar a dimensão pessoal, cidadã e profissional dos estudantes. Com o objetivo de preparar o estudante para o mundo do trabalho, serão desenvolvidas atividades pedagógicas no 3º ano, durante as aulas de Projeto de Vida e Cultura, que visam explicar o que é Mercado de Trabalho e oferecer uma Orientação Vocacional.

O Projeto *Encuentro entre Dos Mundos* visa incentivar a pesquisa e o trabalho dos aspectos socioculturais hispânicos. Com a temática intercultural, este evento tem por objetivo principal a integração da cultura do Brasil, Espanha e Países da América Latina. Adotando temáticas e atividades que provoquem um diálogo entre a história e a cultura

dos países, os estudantes apresentarão trabalhos manuais, oficinas, teatros, curtas, danças e culinária. Também contaremos com a participação de convidados nativos dos países em foco. Atualmente a escola já promove este evento com o nome Encuentro entre Dos Mundos, mas temos por objetivo deixar claro o caráter de valorização de todas as culturas, bem como as singularidades da Língua Espanhola nos países escolhidos para o evento.

Projeto *Étnico Racial/Dia da Brasilidade* tem como objetivo implementar o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Médio, conforme as Leis 10.639 e 11.645, resgatando a identidade do povo afro-brasileiro e indígena a partir de suas raízes históricas, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade igualitária.

Projeto *Hispano Convida* tem como objetivo promover uma Roda de Conversa com temas atuais, escolhidos pelos estudantes por votação. Este evento ocorrerá bimestralmente e sempre contará com a participação de um ou mais convidados especialistas no tema a ser abordado. As propostas de temas são:

- a. Lei Maria da Penha, seguindo orientações da LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006.
- b. Equidade Racial e de Gênero, seguindo orientações da LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.
- c. Bullying, seguindo o instituído pelo Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional. LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.
- d. Saúde e prevenção (Gravidez na Adolescência), seguindo as orientações do Programa Estadual de Prevenção e Atendimento à Gravidez na Adolescência, LEI Nº 369 DE 28 DE JANEIRO DE 2003

O Projeto *#PartiuUniversidade* tem como objetivo servir como guia para o estudante, como roteiro para o acesso ao ensino superior, disponibilizando informações sobre cronogramas, inscrições, políticas afirmativas, assim como dicas de estudos para provas, dentre outras. Desenvolvido junto aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio ações para auxiliar em suas escolhas profissionais e a continuidade dos estudos na graduação. Dessa forma, gostariam de estreitar os laços com nossa Instituição e contar



com a participação de profissionais em nossa Feira de Profissões, a se realizar no segundo semestre, em data a ser confirmada.

O Projeto *Hispano Sustentável* - Com o intuito de despertar a consciência ambiental e trabalhar o conceito dos 3R's (Reciclar, Reutilizar e Reaproveitar), serão feitas atividades pedagógicas com o intuito de desenvolver atitudes diárias e de respeito ao meio ambiente. Atualmente já temos um ponto verde na escola, que é o Ponto de Coleta de Óleo de Cozinha. Também temos a produção de sabão pasta para o uso das merendeiras na cozinha da escola e a produção de sabonete líquido e desinfetante para a escola. Todas essas práticas deverão ser ampliadas, pois geram economia financeira e consciência ambiental para todos da comunidade escolar.

O *Projeto de Memorial* tem como objetivo levar o estudante a produzir no final do terceiro ano como conclusão do curso um Memorial acadêmico em língua estrangeira (espanhol) seguindo as normas da ABNT e com defesa de Banca na Língua Espanhola. O memorial acadêmico será produzido pelo estudante a partir do 1º ano e apresentado no terceiro ano no quarto bimestre. Neste memorial o estudante irá apresentar um relato em espanhol de sua vivência acadêmica na Unidade Escolar, tal apresentação será feita à uma banca de professores avaliadores. Para os estudantes das séries anteriores, será desenvolvido um trabalho junto com os professores articuladores, professores de Espanhol e professores de PVC (Projeto de Vida e Cultura) um trabalho de conhecimento do que são as normas da ABNT e de como produzir tal trabalho no final do Ensino Médio. Os estudantes do 1º e 2º anos também serão convidados a assistir as apresentações dos estudantes concluintes. Assim irão se familiarizar com o processo.

*Os Projetos de Monitoria* (português e matemática) tem como finalidade resgatar a habilidades e competências não atingidas no decorrer do ano letivo. Este projeto será desenvolvido com os professores da disciplina e estudantes previamente selecionados.

Observamos que a escola tem se dedicado, dentro dos recursos e do tempo disponível, para planejar um currículo que atenda às demandas do vestibular, aos conteúdos exigidos pela BNCC e ao chamado currículo flexível, que inclui temáticas interculturais voltadas para a formação integradora dos estudantes. Além disso, constatamos que a equipe está ciente de que há espaço para aprimorar a abordagem intercultural no currículo (PPP 2017-2024, p. 39-42).

## **5 A PRÁXIS EDUCACIONAL DO CE HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Verificamos e analisamos a práxis da Educação Intercultural no Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, por meio da análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2017-2024, somada a análise da coleta de dados das entrevistas semiestruturadas realizadas na unidade escolar entre os dias 4 a 7 de outubro de 2022. A amostra de entrevistados incluiu um(a) vice-diretor(a) responsável pela coordenação pedagógica, seis docentes e oito estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio.

A seleção dos estudantes ocorreu por meio de convite em sala de aula, garantindo a participação voluntária dos estudantes, uma hora antes do início das entrevistas, e realizadas de forma oral, registradas em áudio e acompanhadas da leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os entrevistados não tiveram acesso prévio ao roteiro de perguntas e foram incentivados a responder de forma espontânea e livre. E o convite de participação realizado para os professores seguiu o mesmo procedimento.

As transcrições das entrevistas permitiram uma compreensão aprofundada sobre a Educação Intercultural, sob a ótica dos protagonistas do processo educacional da escola. A entrevista com a vice-diretora revelou informações sobre a origem do projeto da escola intercultural e as intenções do Governo ao implementar essa modalidade, por meio do Programa de Educação Integral e Dupla Escola, proposto pela SEEDUC RJ.

Os professores com transparência e generosidade, relataram os desafios do processo educacional em sala de aula, e como colocam em prática a educação intercultural. Apresentaram uma linha do tempo destacando tanto os aspectos positivos quanto as melhorias necessárias para alinhar a prática educacional à proposta da escola intercultural, atendendo às demandas de estudantes, que se apresentam como um organismo dinâmico e em constante transformação.

Por fim, e de extrema importância para este estudo, ouvimos ativamente os estudantes, que enriqueceram a pesquisa com suas participações entusiasmadas. Eles contribuíram para a avaliação de como a Educação Intercultural contribui para o desenvolvimento de sua autonomia, pensamento crítico e para a formação de agentes potenciais de transformação social. Expuseram de maneira clara se a Educação

Intercultural contribui para o fortalecimento do pensamento crítico sobre a realidade social que enfrentam, e se facilita a apropriação de saberes relativos aos direitos humanos, além de promover a participação ativa como cidadãos, com o objetivo de fomentar justiça social e equidade.

Um dos objetivos deste estudo é verificar se, por meio da educação intercultural, é possível contribuir para ter uma sociedade que avance para a interculturalidade, com foco na justiça social e equidade, respeitando e valorizando a diversidade. Como afirma Catherine Walsh: "A interculturalidade não se trata simplesmente de um reconhecimento da diversidade, mas de um compromisso com a transformação das relações de poder e a criação de novas formas de coexistência baseadas na justiça social e na equidade" (WALSH, 2009, p. 103).

Ter um governo comprometido com uma educação que transforme a sociedade brasileira por meio de práticas interculturais é fundamental para alcançar justiça social e equidade. Catherine Walsh critica o conceito de multiculturalismo exatamente por sua incapacidade de promover esses objetivos, apontando que ele tende a reforçar, em vez de desafiar, as desigualdades existentes. Para Walsh, o multiculturalismo muitas vezes reconhece a diversidade cultural de forma superficial, sem abordar as estruturas profundas de poder e opressão que perpetuam a desigualdade. Ela argumenta que o multiculturalismo se limita a administrar a diversidade dentro de um quadro hegemônico, sem questionar as hierarquias sociais e culturais que sustentam a injustiça.

O multiculturalismo tem sido criticado por sua capacidade de gerir a diversidade sem transformar as desigualdades estruturais. Em vez de promover justiça social e equidade, opera dentro de um quadro hegemônico que tolera a diferença, mas não questiona as hierarquias e as relações de poder que perpetuam a exclusão (WALSH, 2009, p. 65).

Ao analisar a proposta da SEEDUC RJ para uma escola intercultural pública, desenvolvida por meio do Programa de Educação Integral na modalidade de Ensino Médio Itinerários Linguagens - Línguas, implementado no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, observa-se que a política educacional do Governo do Estado do Rio de Janeiro busca promover a formação integral dos estudantes para

[...] o enfrentamento dos desafios do século XXI, para o convívio e a participação social e para o mundo do trabalho [...] propõe um novo olhar sobre a juventude com desenvolvimento integral do estudante, enquanto cidadão do mundo globalizado[...] potencializam a aprendizagem cognitiva e dialogam com seus interesses, visando à formação de jovens críticos e autônomos (SEEDUC RJ, 2024).

A proposta, portanto, visa preparar o jovem para o convívio e a participação social, capacitando-o para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e promovendo o desenvolvimento da cidadania em um mundo globalizado. O objetivo é formar estudantes críticos e autônomos, oferecendo uma Formação Geral Básica comum, não profissionalizante, com um Itinerário que aprofunda os conhecimentos na área de linguagens e busca desenvolver uma compreensão mais aprofundada e reflexiva.

[...] os conhecimentos na área de linguagens, cuja proposta curricular promove o desenvolvimento da proficiência de Línguas Estrangeiras com ações pedagógicas formais e não formais, suscitando e valorizando aspectos linguísticos e culturais além da promoção da interculturalidade, potencializando a ação de uma aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil (SEEDUC RJ, 2024).

Desenvolver a cidadania em um mundo globalizado e formar-se para analisar criticamente essa realidade e agir de forma autônoma é essencial para discutir as hierarquias de poder que, como exposto neste estudo, perpetuam a opressão e a injustiça social — entre elas o multiculturalismo, a globalização e o neoliberalismo.

Possui em sua grade, também, o componente curricular Projeto de Vida que tem por objetivo formar cidadãos capazes de intervir na realidade e modificá-la a partir de uma perspectiva global e democrática, com vistas a construir no jovem uma rotina de reflexão sobre suas perspectivas e escolhas, bem como uma rotina de conexões entre sua realidade e o mundo (SEEDUC RJ, 2024).

Objetivar uma formação cidadã que permita a intervenção e transformação democrática da realidade está alinhado à episteme do interculturalismo, mas exige uma crítica profunda à globalização. É essencial refletir sobre como a globalização aprisiona os sistemas no consumismo e na valorização do "ter" em detrimento do "ser", negligenciando práticas sustentáveis e socioambientais, entre outras questões fundamentais. Essa crítica deve ser orientada pela realidade vivida, questionando as dinâmicas de trabalho no mundo globalizado para, a partir dessa análise, promover

escolhas conscientes e responsáveis. Como destacou Paulo Freire, “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1996, p. 35).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2017-2024 destaca que a formação oferecida não é profissionalizante, mas foca nas linguagens — especificamente nas línguas —, e reconhece que, no contexto atual do mercado brasileiro, especialmente no comércio e turismo, há uma demanda crescente por profissionais qualificados, conforme a visão do Programa Dupla Escola

O panorama descrito exige um profissional bem formado e em constante atualização de saberes. Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação, entendendo como prioritário o ensino integral e integrado de seus estudantes, oferece no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Mello Neto, o Ensino Médio Regular com ênfase na Língua Espanhola. Sob a perspectiva do Programa Dupla Escola, esse projeto pretende que os estudantes da rede pública de ensino participantes desfrutem de uma oportunidade ímpar na construção de seus conhecimentos, integrando-se à realidade vigente de constante transformação e interação cultural (PPP, 2017-2024, p.5-6).

Para verificar se a proposta do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto está alinhada com a formação do sujeito segundo a episteme da educação intercultural, analisamos a perspectiva do Programa Dupla Escola, oferecido pela Secretaria de Educação do Governo do Rio de Janeiro. É evidente que essa perspectiva se aplica, uma vez que o Programa Dupla Escola foi desenvolvido para a modalidade de ensino profissionalizante, o que não se aplica ao CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. No entanto, se há uma conexão com o Programa Dupla Escola, é crucial entender se isso decorre apenas da proposta de ensino integral ou se implica uma ideia de formação profissional. Em caso afirmativo, precisamos investigar a base dessa formação para o trabalho.

Considerando que o trabalho é produtor de conhecimento e uma atividade fundamental para a subsistência humana, Gramsci (2000) aprofunda o conceito de Marx e Engels, entendendo o trabalho como um princípio educativo que destaca sua dimensão ontológica. De fato, em todas as sociedades, o trabalho é uma constante, adquirindo ao longo do tempo as características de um processo sócio-histórico.

Portanto, educamos para o trabalho, mas como é a proposta realizada pela escola? Preparar o educando profissionalmente é formar um sujeito capaz de questionar

o Estado, exigindo normas e leis justas nas relações trabalhistas. Caso essas normas não existam, é fundamental que o trabalhador seja educado para reivindicá-las. Além disso, é importante que a classe empresarial, que detém o capital, não propague um trabalho precarizado resultante da exploração de mão de obra barata.

A escola tem a responsabilidade de oferecer uma educação que, enquanto prática social, tenha a capacidade de produzir e reproduzir as relações sociais, mas que também se apresente como uma via para a superação e transformação dessas relações no contexto capitalista.

No campo da educação, Gaudêncio Frigotto (1995) discute como as políticas educacionais e os projetos pedagógicos são influenciados por diferentes visões de mundo que disputam a hegemonia. De um lado, há projetos alinhados ao neoliberalismo, que enfatizam a formação para o mercado de trabalho e a competitividade. Por outro lado, existem projetos críticos e emancipatórios, que defendem uma educação voltada para a justiça social, a cidadania ativa e a transformação das estruturas de poder.

Frigotto (1995) diz sobre uma educação escolar e um ensino de nível médio estruturados em uma relação entre educação e trabalho, dentro de uma perspectiva de formação politécnica. Essa abordagem busca articular teoria e prática, capacitando o estudante a dominar os fundamentos das diversas técnicas empregadas na produção moderna. Além disso, visa proporcionar uma formação autônoma que estimule a consciência política do jovem, preparando-o para intervir na sociedade e contribuir para a transformação social. Portanto, uma formação para o trabalho estruturada é necessária, e deve ser somada ao desenvolvimento da consciência de classe, justiça social e combate à desigualdade, tão presentes na sociedade brasileira.

É fundamental que a comunidade escolar do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto esteja atenta a esses processos educacionais de preparação do jovem para o mercado de trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho de maneira abrangente, visando seu protagonismo e autonomia. Apesar de não ser uma escola com uma proposta de ensino profissionalizante, ela forma sim para o trabalho. Ao analisar o PPP (2017 - 2024), fica claro que a formação proposta também é desenvolver o jovem com autonomia, crítico e consciente:

[...] cada disciplina da Parte Específica, assim como as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada estabelecem um modo peculiar de desenvolver atividades que tenham por objetivo desenvolver um jovem

autônomo, consciente e crítico[...]juntamente a uma aquisição de competências transversais, incluindo-se aquelas definidas pela Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e pela Solução Educacional para o Ensino Médio, proposta pelo Instituto Ayrton Senna inclui-se nos objetivos gerais do presente projeto, proporcionar oportunidades para que os estudantes possam se tornar cidadãos responsáveis e autônomos (PPP, 2017-2024, p. 4).

Refletir sobre a proposta educacional do Instituto Ayrton Senna (IAS), que serve como referência de formação no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto é importante, pois a proposta da IAS é voltada para o mercado do trabalho, é prudente observar de que forma esta parceria é realizada dentro de uma unidade escolar pública.

Primeiramente, apresentamos de forma concisa e clara a proposta de parceria entre o IAS e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, conforme informações do site oficial da instituição, datado de 21 de agosto de 2022, sob o título "Proposta de educação integral customizada e implementada no Rio de Janeiro." Essa é a única atualização disponível sobre o tema e será nossa base para análise.

De acordo com o IAS, o trabalho começou em 2013 e atualmente abrange 35 escolas da rede, oferecendo uma proposta curricular inovadora que prepara os jovens para enfrentar os desafios da vida, tanto dentro quanto fora da escola. Essa proposta foi desenvolvida em colaboração com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com o apoio da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin) e da P&G. Ela inclui a construção de um modelo curricular inovador, além de modelos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação voltados para a educação integral. Esses modelos, validados nas escolas, são elaborados em coautoria com professores e jovens.

A Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro mostra que é possível dar a todos os jovens brasileiros as condições para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para viver no século 21, realizar seus projetos de vida e construir um mundo melhor (WEBSITE IAS, 2022).

O Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) foi a pioneira a implementar a proposta de Ensino Médio em tempo integral do Instituto Ayrton Senna em 2013. Com a premissa de promover uma educação integral e desenvolver competências essenciais para

o século 21, a proposta oferece aos estudantes oportunidades para se desenvolverem com autonomia. A iniciativa destaca que:

Parte das atividades são realizadas em projetos nos quais os estudantes colocam em prática o que aprenderam sobre as disciplinas e conhecimentos sobre como trabalhar com seus pares, superar desafios, solucionar problemas práticos e ampliar as possibilidades para além da sala de aula. O desenvolvimento de competências como responsabilidade, abertura para o novo, criatividade, pensamento crítico, entre outras, são o foco do processo de ensino-aprendizagem. (WEBSITE IAS, 2022).

A crítica ao papel de organizações como o IAS na formulação de políticas públicas educacionais e suas parcerias com o Estado insere-se em um debate mais amplo sobre a influência de instituições privadas na educação pública. Desde 2004, por meio do regime jurídico de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), estabelecido pela Lei Federal n. 9.790 de 1999, o IAS tem promovido programas voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à melhoria das metodologias de ensino, incluindo a formação continuada de professores. Essas iniciativas geram discussões sobre os impactos dessas intervenções na autonomia do sistema educacional público.

Pesquisas sobre a influência das OSCIPs no setor público revelam preocupações sobre uma tendência neoliberal na educação. Nesse contexto, a educação pública pode passar a ser gerida com base em princípios de mercado, focando em resultados, eficiência e desempenho, o que, segundo críticos, desvia o foco da educação como um direito social universal.

Ball (2014), conhecido por suas análises críticas sobre a mercantilização da educação e o impacto das políticas neoliberais — como a privatização, a gestão por desempenho e a formação de redes políticas globais que influenciam decisões nacionais — traz uma reflexão importante para as escolas públicas brasileiras com parcerias público-privadas. Embora seus estudos se concentrem principalmente no sistema educacional inglês, suas contribuições se estendem a outros países, já que a educação inglesa tem sido protagonista no desenvolvimento e na disseminação de discursos políticos globais neoliberalistas. Isso é particularmente relevante em um mundo globalizado, onde as instituições escolares utilizam estratégias que produzem novas práticas e transformam as relações sociais, favorecendo o individualismo e o lucro.



De acordo com Ball (2018), a reforma neoliberal na educação pode se adaptar às características locais e aos diferentes contextos político-econômicos, assumindo formas que facilitam seu avanço.

Na educação, poderíamos dizer que há um currículo neoliberal de reforma. O “currículo” aqui é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender a reformar-se. Assim como, em outro sentido, aprender as “lições duras” ensinadas pelas disciplinas do mercado. Tudo isso envolve a instilação de novas sensibilidades e valores e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público. O setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser “empreendido” à sua imagem (BALL, 2018, p. 65).

O autor complementa sua crítica ao afirmar que o Estado se posiciona como um ente monitorador, mas falha em fornecer adequadamente os serviços educacionais, criando, assim, oportunidades de lucro para o setor privado, empreendedores sociais e organizações voluntárias. Segundo ele, há uma reconfiguração do papel do Estado, que passa de prestador de serviços para uma combinação de regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos fornecedores de serviços públicos (BALL, 2014, p. 73). Como resultado, observa-se uma proliferação de redes que buscam constantemente oportunidades de negócios junto ao setor público. No entanto, é importante ressaltar que os interesses privados e públicos frequentemente divergem; enquanto os primeiros estão voltados para o lucro individual, os segundos devem se concentrar no bem comum.

A questão central que merece reflexão por parte da gestão, professores, estudantes e da comunidade escolar do CE João Cabral de Melo Neto é se a educação intercultural, fundamentada em suas epistemologias, tem sido desenvolvida com total autonomia e liberdade, promovendo um pensamento crítico em relação aos interesses do setor privado. Existe espaço para discutir temas como a precarização do trabalho, as injustiças sociais, a redução das desigualdades, as violências simbólicas e físicas de natureza etnocultural, e os preconceitos de diversas formas na vida e no ambiente de trabalho? Além disso, é crucial considerar as garantias dos direitos trabalhistas e seu avanço em prol do bem comum. Assim, vale a pena refletir sobre o quanto essas parcerias realmente contribuem para um pensamento crítico, livre e autônomo, conforme os objetivos específicos da proposta educacional.

Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na conseqüente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária [...] possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica (PPP, 2017-2024, p.5).

O PPP (2017-2024) estabelece como estratégia “estabelecer relações entre as culturas brasileira, espanhola e hispano-americana, valorizando a construção de uma visão intercultural” (p. 15). Ao abordarmos a educação intercultural sob uma perspectiva latino-americana, é essencial refletir sobre o termo “hispano-americana” quando nos referimos aos países da América de língua espanhola. Diversos autores e estudiosos criticam o uso desse termo, destacando suas implicações coloniais e excludentes. A análise e a reflexão à luz da decolonialidade do poder são cruciais para evitar a reprodução de narrativas globalistas, que podem servir como instrumentos de perpetuação da colonialidade. Esta pesquisa tem a intenção de contribuir para essa reflexão.

A partir de suas diferentes perspectivas, diversos autores criticam o uso do termo "hispano-americano" em referência aos países das Américas por:

- a. Invisibilizar culturas e ancestralidade indígenas e afrodescendentes.
- b. Reforçar uma visão eurocêntrica e colonial.
- c. Ignorar a diversidade cultural e as experiências de resistência e opressão que moldam a América Latina.

Quijano (2000) critica o conceito de "hispano-americana" por reforçar uma identidade colonial e eurocêntrica que perpetua as hierarquias de poder estabelecidas durante a colonização. Em vez de destacar a herança europeia, Quijano defende a necessidade de compreender as continuidades da colonialidade que ainda afetam as culturas e economias das Américas. Ele afirma: "El concepto de Hispanoamérica no es simplemente descriptivo de una identidad cultural. Es, en cambio, una categoría colonial que homogeniza, invisibiliza la diversidad y refuerza el poder eurocéntrico sobre los pueblos latinoamericanos" (Quijano, 2000, p. 204).

Aníbal Quijano critica o termo "hispano-americano" em várias de suas discussões sobre colonialidade e eurocentrismo, argumentando que ele reflete uma visão

colonial que reduz a complexidade das culturas latino-americanas. Em seus escritos, Quijano explora como conceitos como "hispano-americana" ocultam a diversidade cultural e as experiências de opressão vividas por povos indígenas e afrodescendentes na América Latina. Ele destaca que o uso desse termo está vinculado às estruturas de poder e dominação que surgiram durante o período colonial e que persistem até a modernidade.

Mignolo (2005) também argumenta que o termo "hispano-americana" limita a complexidade da América Latina a uma visão eurocêntrica, invisibilizando as culturas indígenas e africanas. Ele propõe o uso de conceitos decoloniais que valorizem as vozes silenciadas pelo colonialismo e critiquem a homogeneização cultural implícita em termos como "hispano-americano". Mignolo afirma que “el término Hispanoamérica es una categoría colonial que reduce la pluralidad cultural de América Latina a una única raíz europea, invisibilizando las historias y contribuciones de los pueblos indígenas y africanos en el continente” (MIGNOLO, 2007, p. 52).

Walsh (2010) critica o uso do termo "hispano-americano", argumentando que ele "não apenas homogeniza as culturas da América Latina, mas também invisibiliza as vozes e as experiências das populações indígenas e afrodescendentes, perpetuando uma narrativa colonial que reduz a pluralidade cultural a uma única identidade" (p. 95).

Um dos objetivos desta pesquisa é verificar a práxis dos processos educacionais interculturais presentes na unidade escolar. O Projeto Político Pedagógico expressa claramente a estratégia de “trabalhar a visão intercultural” diz que tem como objetivo a educação intercultural para “promover relações positivas entre distintos grupos culturais, combater a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e plural” e que esta educação “deve ser entendida como processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e a um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais” (PPP, 2024, p. 21-22).

No CE João Cabral de Melo Neto, realiza-se a prática de estudos culturais sobre os países de língua espanhola, culminando em trabalhos desenvolvidos pelos educandos sob a orientação dos professores. Em outubro, é comemorado o "Dia de la Hispanidad" com uma semana de apresentações. A proposta é realizar estudos culturais anteriores ao mês de outubro, visando estimular e produzir conhecimento e consciência política, social, econômica e cultural sobre esses povos. A escolha dos países é feita, por vezes, por sorteio

ou por sugestões dos estudantes, selecionando oito para serem estudados. O evento, realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2023, reflete bem o objetivo do “Dia de la Hispanidad: encuentro entre dos Mundos.” A escola declara nas redes sociais que:

Este evento possibilita, anualmente, a criação de um espaço na escola onde os estudantes têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a diversidade cultural e as diferenças que formam os países de língua espanhola. A nossa programação conta com várias atividades preparadas e apresentadas por nossos discentes como: dança, músicas, comidas típicas, jogos, teatro, exposição e muito mais! (FACEBOOK, OUTUBRO/2023).

Outro evento cultural realizado pelos educandos, sob a orientação dos professores, é o “Brasilidade,” que geralmente acontece no mês de maio. O CE João Cabral de Melo Neto destaca que “é na escola que ampliamos os conhecimentos sobre as origens e raízes brasileiras, que constituíram a sociedade como é hoje, e que devem ser valorizadas para preservar a memória e a cultura nacional” (FACEBOOK, MAIO 2023). Assim, promovem-se estudos, valorização e expressão da cultura brasileira com o objetivo de reafirmar a identidade e a brasilidade.

Contudo, persiste a dúvida se esses eventos e apresentações nas unidades escolares resultam de um estudo aprofundado ou se são meras execuções de atividades superficiais, muitas vezes marcadas por estereótipos culturais. Ao entrevistar professores e educandos, buscamos compreender os processos educacionais que culminam nos eventos do “Dia de la Hispanidad” e do “Projeto Brasilidade.”

A construção e o desenvolvimento dos eventos do “Dia de la Hispanidad” e da “Brasilidade” ocorrem por meio da parceria entre professores e educandos. Através de um conteúdo interdisciplinar, promovem-se diálogos interculturais que geram reflexões sobre a diversidade cultural entre os povos de língua espanhola, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre as várias culturas, incluindo aquelas “não conhecidas.” Esses eventos são classificados como experiências significativas na escola. Na entrevista com a professora A, ela afirma:

*Aqui nós temos dois eventos que não são só “eventos” que é a Brasilidade e a Hispanidad. Tanto a preparação quanto após os eventos, nesses dois, os estudantes se envolvem bastante, e a gente (professores) também precisa pesquisar. No caso da Hispanidad eles escolhem um país, mas não pode trazer temas óbvios que todos conheçam [...] a gente incentiva que eles pesquisem coisas diferentes: o que tem mais nesses países de bom [...] são dois eventos que nos faz*

*crescer muito, tanto os professores quanto os estudantes* (PROFESSOR (A) 1, 2022, APÊNDICE A).

Os professores relataram sobre a abordagem de temas políticos, sociais e econômicos durante os estudos dos países de língua espanhola e como essa discussão ocorre:

*Tivemos até recentemente aqui uma Venezuelana falar sobre toda a questão de ser uma refugiada, por meio de um evento com parceria coma Caritas que é uma entidade que recebe refugiados no Brasil. Então ele veio colocar como é que foi essa transição da Venezuela para o Brasil e como tem sido difícil, e expos como a família dela está lá. Uma coisa é o que ouve na imprensa, a gente trabalha muito com eles (educandos) outra é a realidade. Assim como Cuba é o mesmo caso. Só se fala coisas maravilhosas, mas quando vem algum cubano aqui sabemos realmente sabemos como está a situação do país. Sempre tem isso. Crise na Argentina. Sempre esses assuntos vêm nas aulas de História, Física e Sociologia sempre tem* (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).

O Professor(a) 2 fez uma observação em seu depoimento que enriquece o diálogo intercultural em torno do Dia da Hispanidad. Ele mencionou que, embora a data envolva a celebração da herança espanhola, ela é discutida com os estudantes sob a perspectiva da colonização das Américas e como uma homenagem a figuras como o navegador Cristóvão Colombo. Ao mesmo tempo, são abordados os contextos dos países latino-americanos e da América Central, considerando esse dia como um símbolo de resistência à invasão espanhola e suas consequências. Ele também destacou que, em muitos países da América Latina, há protestos em relação à invasão e seus impactos duradouros. Um ponto positivo a ser notado é que, na colaboração com o Consulado Espanhol, não há intervenções nos processos educacionais propostos pelos professores, o que contribui para a decolonização do currículo.

*Na Hispanidad os estudantes escolhem os países latino-americanos que querem estudar. E nas pesquisas constataam visões diferentes sobre por exemplo o processo de colonização. É importante para que eles vejam os fatos históricos, as abordagens do colonizador e colonizado. E assim eles formam as perspectivas como brasileiro latino-americano, apesar de não ter sido colonizado pelos espanhóis. Este debate, este diálogo intercultural, permite ver com clareza a posição latino-americana dos fatos, não somente a europeia. Para nós é uma grande oportunidade de confrontar narrativas e relatos históricos. Amplia a visão de mundo dos estudantes. E claro eles sabem que o tempo cronos é outro, mas questionam posições políticas importantes em relação a visão eurocêntrica dos fatos. [...] Em relação a outras escolas que participei é muito diferente. Aqui podemos ter uns diálogos abertos, democráticos sem censura. Não vejo muito essa abertura em outras escolas* (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).

Importante citar que O Dia da Hispanidade, comemorado em 12 de outubro na Espanha, marca o aniversário da chegada de Cristóvão Colombo às Américas em 1492. Para muitos espanhóis, esta data celebra a união cultural entre a Espanha e seus antigos territórios coloniais na América Latina, simbolizando o início de uma nova era de intercâmbio entre culturas. Entretanto, essa comemoração é vista de forma bastante diferente na América Latina, onde a data é associada à colonização, ao genocídio e à opressão dos povos indígenas e africanos. A celebração do Dia de la Hispanidad, portanto, gera debates intensos sobre memória histórica, colonialismo e resistência.

Na Espanha, o Día de la Hispanidad (ou Dia Nacional da Espanha) é um feriado oficial que busca celebrar o legado da língua espanhola e a cultura que se espalhou pelo mundo através da colonização. É visto como um dia de orgulho nacional, enfatizando os laços culturais e linguísticos com os países da América Latina.

Contudo, pesquisadores apontam que o foco na "Hispanidad" omite o legado violento da colonização. A chegada de Colombo às Américas deu início a um processo de exploração, escravização e destruição das sociedades indígenas. O impacto sobre as populações originárias e africanas escravizadas, que sofreram séculos de opressão, é muitas vezes silenciado em discursos celebratórios.

Na América Latina, o 12 de outubro é frequentemente lembrado como um dia de luto e resistência. Em muitos países, a data foi renomeada como o Dia da Resistência Indígena, o Dia da Dignidade ou o Dia da Descolonização, refletindo uma crítica ao processo de colonização e à celebração da "Hispanidad". Este movimento busca reconhecer o impacto devastador que a colonização teve sobre as civilizações indígenas e suas culturas. A crítica vem principalmente do termo "Hispanidad" tem sido amplamente criticado por intelectuais latino-americanos. Aníbal Quijano (2000) e Mignolo (2007) são dois dos principais autores que criticam a ideia de que as culturas latino-americanas devem ser vistas através de uma lente espanhola. Para eles, essa visão continua a reforçar estruturas coloniais de poder e ignora a diversidade de experiências culturais e históricas da América Latina.

Em "O Espelho Enterrado: Reflexões sobre a Espanha e o Novo Mundo", Carlos Fuentes (2001) explora como as estruturas coloniais de poder foram reforçadas através da imposição cultural e religiosa. Ele observa que, após a conquista, os colonizadores espanhóis utilizaram materiais das edificações indígenas para construir igrejas cristãs e edifícios coloniais, simbolizando a sobreposição e a tentativa de erradicação das culturas

nativas e diz que "a colonização não apenas dominou a terra, mas procurou a dominação da alma, do espírito, da imaginação, impondo uma cultura que não era apenas estrangeira, mas uma cultura que negava e deformava a realidade indígena e africana." (Fuentes, 2001, p. 75). Essa prática não apenas modificou fisicamente o ambiente, mas também buscou consolidar a hegemonia cultural europeia, perpetuando estruturas de poder coloniais que ainda influenciam as sociedades contemporâneas.

De acordo com Quijano (2000), a colonização não apenas devastou as sociedades indígenas, mas também impôs uma hierarquia racial que persiste até hoje. Ele explica que a colonização introduziu um sistema de colonialidade do poder, que continua a influenciar as relações sociais e econômicas nas ex-colônias. Quijano diz que "la colonialidad del poder implicó la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en términos de la idea de raza. Esta clasificación social aún perdura." (2000, p. 207).

A obra de Walter Mignolo (2007) também é central para entender as críticas contemporâneas ao Dia da Hispanidad, e argumenta que a "hispanidad" é uma construção colonial que perpetua uma narrativa eurocêntrica, ignorando as vozes e as histórias dos povos colonizados. Mignolo diz que "la celebración de la Hispanidad es, en sí misma, una extensión de la lógica colonial. Es un intento de homogeneizar la diversidad de las culturas americanas bajo una narrativa europea de progreso y civilización" (Mignolo, 2007, p. 45). Mignolo argumenta que a "hispanidad" impõe uma narrativa eurocêntrica que marginaliza as culturas indígenas e africanas na América Latina. Ele defende a necessidade de um pensamento decolonial para reimaginar a identidade latino-americana sem as marcas do colonialismo ele diz que "la Hispanidad es una construcción moderna/colonial que sigue negando la agencia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes." (MIGNOLO, 2007, p. 30).

Em países como a Bolívia e a Venezuela, governos e movimentos sociais promoveram uma redefinição da data como um momento de resistência indígena, uma tentativa de reverter a narrativa dominante sobre a colonização e afirmar a urgência e a resistência histórica dos povos indígenas.

Nas Américas, diversos países comemoram o "12 de outubro", a data da chegada de Cristóvão Colombo às Américas, de formas diferentes e, em muitos casos, com significados que contrastam com a celebração do Día de la Hispanidad na Espanha. Em vez de celebrarem a "Hispanidad", esses países têm reconfigurado a data para destacar as resistências indígenas e afrodescendentes à colonização, além de abordar os impactos do

colonialismo. O artigo “(De)Colonialidade nas celebrações de 12 de outubro na América Latina” (PADULA PAZ; WEDIG; PRERONDI, 2021, p. 8-10) traz os países que a partir do ano 2000 se posicionaram por meio de seus governos, e ressignificaram o “Dia de la Hispanidad” são eles:

- a. México “Día de la Raza”: a data foi reinterpretada para refletir a diversidade racial do país e as contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus à formação da cultura mexicana.
- b. Venezuela “Día de la Resistencia Indígena”: instituído em 2002 pelo governo, o feriado busca destacar a resistência dos povos indígenas contra a colonização espanhola e celebrar suas culturas e lutas.
- c. Bolívia “Día de la Descolonización”: celebrado desde 2011, reflete a rejeição do colonialismo e a valorização das culturas indígenas como parte central da identidade boliviana.
- d. Argentina “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”: o nome foi alterado em 2010 para enfatizar o respeito à diversidade cultural, em vez de celebrar o encontro entre europeus e indígenas. Reflete uma tentativa de valorizar as culturas indígenas e reconhecer os danos causados pela colonização.
- e. Chile “Día del Encuentro de Dos Mundos”: embora ainda se faça referência ao "encontro" entre o mundo europeu e o americano, a data é vista de maneira crítica por alguns, especialmente os povos indígenas, que preferem sublinhar a resistência à colonização.
- f. Equador “Día de la Interculturalidad y Plurinacionalidad”: o governo equatoriano optou por redefinir a data, focando no reconhecimento da diversidade cultural e da plurinacionalidade do país, valorizando as culturas indígenas e afrodescendentes.
- g. Nicarágua “Día de la Resistencia Indígena, Negra y Popular”: o nome foi alterado para reconhecer a luta de indígenas,



afrodescendentes e camponeses contra a colonização e o imperialismo, conectando a data com as lutas contemporâneas.

- h. Costa Rica “Día de las Culturas”: a data celebra a diversidade cultural do país, destacando a contribuição de diferentes grupos étnicos para a identidade nacional, em vez de apenas o legado hispânico.
- i. El Salvador: “Día de la Raza”: Similar ao México, El Salvador mantém a comemoração como o "Dia da Raça", embora com um significado mais focado na mestiçagem e na criação de uma nova identidade.
- j. Colômbia “Día de la Raza y la Hispanidad”: a celebração continua como um reconhecimento dos laços históricos e culturais com a Espanha, mas também celebra a diversidade étnica e cultural do país.
- k. Peru “Día de los Pueblos Originarios y el Diálogo Intercultural”: o Peru reformulou a data para destacar os povos indígenas e promover o diálogo entre culturas, reconhecendo o papel das populações originárias na construção da nação.
- l. Cuba “Día de la Resistencia Indígena”: embora menos celebrada que em outros países, a data é marcada como um momento de reflexão sobre a resistência indígena à colonização e suas consequências.
- m. Guatemala “Día de la Hispanidad e Día de la Resistencia Indígena”: dataa ainda é celebrada como o "Día de la Hispanidad" em alguns setores, mas movimentos indígenas e progressistas promovem o "Día de la Resistencia Indígena" como uma contranarrativa.
- n. Paraguai “Día de la Raza”: o Paraguai mantém o "Dia da Raça", com uma ênfase na hibridização étnico-racial e na formação de uma nova identidade cultural a partir do encontro entre indígenas, espanhóis e africanos.

- o. Uruguai “Día de la Diversidad Cultural”: desde 2014, a data celebra a diversidade cultural do país, especialmente valorizando as culturas indígenas e afrodescendentes, como parte da identidade uruguaia.

Nestes países a data é reinterpretada para refletir uma resistência ao passado colonial e destacar a contribuição das culturas indígenas e afrodescendentes à formação das nações latino-americanas. Movimentos sociais, intelectuais e governos têm trabalhado para ressignificar a data, enfatizando a importância da decolonização e do reconhecimento das injustiças históricas associadas à colonização europeia.

É importante ressaltar que em março de 2019, o presidente do México, Andrés Manuel López Obrador, enviou uma carta<sup>29</sup> ao rei da Espanha, Felipe VI, pedindo que o país se desculpassem pelos abusos cometidos durante a conquista espanhola no século XVI. Obrador argumentou que as violações aos direitos dos povos indígenas durante a colonização, como massacres e imposições culturais, exigem uma reparação simbólica. Ele afirmou que “houve massacres e imposições. A chamada Conquista foi realizada com a espada e com a cruz. Eles edificaram suas igrejas sobre os templos indígenas. É hora de dizer: vamos nos reconciliar, mas primeiro vamos pedir perdão” (López Obrador, 2019).

A proposta foi recebida com críticas pelo governo espanhol, que respondeu afirmando que "os eventos históricos não podem ser julgados à luz dos tempos atuais". A Espanha recusou o pedido formal de desculpas, afirmando que já havia contribuído significativamente para o desenvolvimento cultural e social da América Latina desde a colonização.

A intenção do presidente Andrés Manuel López Obrador ao enviar a carta ao rei da Espanha e ao Papa Francisco, em março de 2019, foi promover uma reconciliação histórica pelos abusos cometidos contra os povos indígenas durante a conquista e colonização da América. Obrador pediu desculpas formais, tanto da Espanha quanto da Igreja Católica, pelas atrocidades cometidas durante esse período, como massacres, imposição cultural, religiosa e exploração dos povos originários.

Obrador queria que as desculpas simbólicas abrissem espaço para um reconhecimento dos erros do passado, permitindo avançar em um diálogo de

---

<sup>29</sup> Disponível em:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/605167/CPM\\_Carta\\_presidente\\_AMLO\\_al\\_rey\\_Espa\\_a\\_11ene21.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/605167/CPM_Carta_presidente_AMLO_al_rey_Espa_a_11ene21.pdf). Acesso em 04 abril de 2024.

reconciliação e justiça histórica. Obrador explicou que “o objetivo não é de confrontação, é simplesmente o de que façamos uma revisão histórica, que reconheçamos os erros cometidos e que se ofereçam desculpas para curar feridas” (López Obrador, 2019).

A carta faz parte de uma série de eventos, que desaguaram em 2021 para marcar os 500 anos da queda de Tenochtitlán e os 200 anos da independência do México, momentos que Obrador queria que fossem celebrados com uma reflexão sobre o impacto da colonização na cultura e nos povos indígenas do país. É um exemplo de um governo assumindo sua posição diante do processo de colonização, e buscando reparos históricos, por meio de diálogos interculturais, como percebemos são grandes desafios para os povos latinos.

Observamos que Candau argumenta que a práxis da educação intercultural tem como um dos principais objetivos o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Ele defende que a educação deve refletir a pluralidade de identidades culturais, étnicas e sociais que coexistem na escola e na sociedade. Em consonância com essa perspectiva, encontramos o seguinte relato nos depoimentos dos professores:

*Como é que é no próprio Brasil? É um país com muita diversidade. Cada estado poderia ser 27 países! Cada estado tem suas características, e abordamos em sala todas as diferenças de sotaque, predominância étnica, e discriminação. Eu acredito que eles (educandos) saem do CE Hispano Brasileiro Cabral de Melo Neto com outro olhar sobre nosso país, e sobre outros países também. Uma coisa é o que a gente imagina, outra é o que a gente vive. Buscar estas informações são importantes. Ter contato com pessoas desses outros países, saber ouvir. Entender assim que ser estrangeiro é difícil. Ser brasileiro em outros países. Muitos estudantes vão estudar na Espanha e na Argentina, e é legal quando eles voltam e compartilham essa experiência. Toda oportunidade para trazer a interculturalidade é válida, às vezes um detalhe cultural gera um grande aprendizado e se transforma em algo maior, como um entendimento mais humano e consciente sobre o Brasil e outros povos. (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

O depoimento destaca a importância do diálogo intercultural para o conhecimento e a compreensão das diferenças regionais brasileiras. Ele ressalta a consciência sobre as variações étnicas e os sotaques, enfatizando que esses aspectos fazem parte da cultura e da construção regional, e não devem ser considerados incorretos ou padronizados em uma única forma de expressão cultural brasileira. Essa discussão oferece excelentes oportunidades para abordar temas como estereótipos e preconceito no Brasil.

A pluralidade na escola também se manifesta através do diálogo intercultural com refugiados, em um evento realizado na biblioteca chamado "Hispano Convida". Este evento é especialmente enriquecedor, pois permite que refugiados de língua espanhola compartilhem suas memórias e vivências culturais em seu idioma nativo. Isso gera uma reflexão sobre a situação sociopolítica de seus países de origem, além das dificuldades enfrentadas como imigrantes. Os participantes têm a oportunidade de interagir e esclarecer dúvidas sobre as narrativas apresentadas pela mídia. Com essa prática, os refugiados se sentem valorizados em sua cultura.

*Eu me propus ir à instituição Caritas e fazer uma parceria para que refugiados venezuelanos, por causa da língua espanhola, viessem e participassem do Hispano Convida, e assim eles pudessem se expressar em sua língua, e os estudantes entenderiam. Então dentro da atividade Hispano Convida começamos a trazer refugiados venezuelanos para ter contato com os estudantes, por meio de palestras realizadas na biblioteca. Foi importante, mas o mais importante foi que os venezuelanos puderam se expressar na língua deles, ficaram muito felizes, e os estudantes puderam aprender a cultura deles de forma que se sentiram valorizados. Fortaleceu também o conhecimento dos estudantes na língua espanhola, com a perspectiva cultural dos venezuelanos, de latino-americanos. Este processo foi muito bom. Desenvolveu também a empatia dos estudantes em ver a situação política e social que eles vivem. (PROFESSOR (A) 4, APÊNDICE A).*

O (a) professor (a) 1 ressalta a importância de ir além dos estereótipos culturais ao estudar os países. A escola incentiva a pesquisa de aspectos culturais que muitas vezes não são abordados pelas grandes mídias. Essa prática estimula os estudantes a se aprofundarem nas questões da história latino-americana, que frequentemente são apresentadas por meio de narrativas hegemônicas. Ela destaca que, por meio dos depoimentos dos refugiados, tanto os estudantes quanto os professores têm a oportunidade de se conectar mais profundamente com as experiências vividas por essa população. Ela afirma:

*A gente incentiva que eles pesquisem coisas diferentes: o que tem mais nesses países de bom? Vai falar do México só do Dia dos Mortos. O que mais tem no México O que tem de bom lá? Por exemplo quando eu falo da Guatemala, para eles é um desafio. Mesmo nós professores não sabemos muitas coisas. Como é a música, culinária, religião etc. São dois eventos que eu destaco que nos faz crescer muito, tanto os professores quanto os estudantes. Tivemos até recentemente aqui uma venezuelana, que veio falar de toda a questão política, ela era refugiada. A gente tem aqui um evento aqui que é ligada a Caritas, que é juma entidade que recebe refugiados no Brasil. Então ela veio colocar como é que foi essa transição de lá para cá. E como tem sido difícil mesmo já se passaram alguns anos, como é que a família dela está lá. Porque uma coisa é*

*o que a gente ouve na imprensa outra é a realidade. Com Cuba é o mesmo caso, só se fala coisas maravilhosas, mas quando vem algum cubano a gente sabe como é que está a situação do país. Sempre tem isso crise na Argentina, sempre estes assuntos vêm à tona nas aulas de História, Filosofia e Sociologia sempre tem a oportunidade de abordar temas políticos e sociais (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

Alguns estudantes recebem bolsas de estudo em universidades de países de língua espanhola, como Argentina e Espanha, e, ao retornarem, compartilham suas experiências com a comunidade escolar. Perguntamos aos professores como essas vivências impactam a ampliação da visão de sociedade dos estudantes, assim como a forma como eles passam a enxergar o outro e o mundo ao seu redor

*Alguns até não aguentam ficar no país onde eles conseguiram bolsa na universidade retornam rapidamente. Não conseguem se adaptar. E outros conseguem ver que é assim, por exemplo os que vão para a Europa, tanto quanto para a Espanha como para Portugal. Têm estudantes em Dubai, e em vários locais do mundo. Uma coisa é ir como turista, outra coisa é morar lá e estudar. [...]até brinco que faço uma analogia com o Mito da Caverna de Platão. Como é sair da caverna da escola e do Brasil, e ter essas novas experiências e os desafios também. Não é fácil ser estrangeiro. Por mais que eles saem daqui fluentes no espanhol, uma coisa é a língua formal outra coisa são as gírias da cidade, do país é uma experiência bem interessante. Mas cada um terá sua experiência inclusive de acordo com a vida que tinha aqui no Brasil, e têm suas características de personalidade isso tudo vai variar bastante (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

A questão da discriminação e do preconceito é um tema frequentemente discutido pelos estudantes do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. Eles refletem não apenas sobre o preconceito no Brasil, mas também sobre outras culturas. Os estudantes que retornam de intercâmbios compartilham suas experiências

*Sim eles mudam depois de viver o intercâmbio e todo aprendizado sobre as culturas de outros povos. Por exemplo tem muito a ideia entre eles que tudo que vem de África não presta. Se o africano vem para cá é porque fez besteira no país deles, e o europeu é sempre maravilhoso. É primeiro mundo. É perfeito e eu vou lá vou ser feliz, e vou ficar rico. E eles vão percebendo que não é bem assim. Percebem que tudo isso foi construído. Eles acabam percebendo com a prática que não é bem isso. Eles sentem a xenofobia na pele, por meio do racismo. Então assim se aqui no Brasil eles tinham preconceito, eles falam agora eu sou a vítima, e aprendem que xenofobia traz dor e é desumano. (PROFESSOR (A) (1), APÊNDICE A).*

A práxis do diálogo intercultural no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, nos processos pedagógicos da educação intercultural, oferece experiências que promovem a compreensão e transformam a maneira de ver o Outro. Essa abordagem questiona o preconceito e ajuda a rejeitar práticas xenofóbicas. Além disso, proporciona uma visão mais realista sobre os povos da África, que há séculos enfrentam preconceito, racismo estrutural e estereótipos, como a ideia de que imigrantes africanos são criminosos. Essa perspectiva desmantela o pensamento eurocêntrico que valoriza exclusivamente o que vem da Europa, enquanto desmerece as contribuições culturais da África.

Ao examinar realidades culturais, os estudantes têm a oportunidade de realizar uma análise crítica das múltiplas identidades culturais, evitando a simplificação de julgamentos sobre o que é bom ou ruim. Essa compreensão da complexidade das diversas culturas, aliada à capacidade de discutir com sobriedade e clareza sobre a diversidade, é uma prática fundamental desenvolvida no CE João Cabral de Melo Neto, como ressalta a professora:

*Por exemplo o dia do livro a gente trabalhou recentemente como se comemora aqui no Brasil, na Espanha em Barcelona, e trouxemos por exemplo a questão religiosa, porque lá na cultura hispânica é o dia de São Jorge, está ligado ao livro. Já na América, principalmente no Brasil outra conotação religiosa. Fomos discutindo puxando deles, porque cada um tem uma religião, cada um tem uma orientação familiar neste sentido, mas trazendo para eles esse diálogo. Trazendo para eles o entendimento, que o que era antes perseguidor hoje é perseguido, dependendo da ótica que a religião que antigamente era liberada predominante hoje nem tanto. Para que eles pudessem ir avaliando não apenas a religião deles, mas novos olhares para outras religiões e de forma geral com muito respeito. Não apenas isso, mas já trabalhei a questão do racismo, trabalhar através de reportagens, campanhas inclusive internacionais, para mostrar como o mundo está progredindo e se mobilizando para justamente acabar com estas práticas. Então a gente sempre mostra, e trabalha, com este diálogo sobre a diversidade e o quanto é importante respeitar as diferenças (PROFESSOR (A) 3, APÊNDICE A).*

Os professores ressaltam a importância de uma escola pública democrática, que esteja de portas abertas e acolha a diversidade. A educação intercultural, conforme abordado por Candau, promove inclusão e igualdade, lutando contra todas as formas de discriminação, como homofobia, racismo, xenofobia e preconceitos culturais e identitários. A escola deve garantir igualdade de oportunidades para todos os educandos, independentemente de suas origens culturais, étnicas, identitárias ou de gênero.

A convivência com diferentes classes sociais oferece uma oportunidade valiosa para trabalhar a consciência de classe e refletir sobre a realidade tal como ela se apresenta. No CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, os professores compartilham como se dá a diversidade e a inclusão dos estudantes na escola

*Temos projetos ligado a essa abordagem abraçando LGBTQI+, as diversidades. Então acho muito interessante porque é o tempo todo tentando colocar isso para os estudantes que esse é um modelo no qual permite as pessoas terem suas vidas, viverem suas vidas, vivenciaram suas vidas sem aquela crítica ao outro, ter um olhar para o outro como um igual, não um diferente. Assim é bem legal e o pessoal que está mais antigo espera que possa entrar até outros projetos, que a gente vem nessa pegada. Em relação a outras escolas que participei é muito diferente. Aqui podemos ter uns diálogos abertos, democráticos sem censura. Não vejo muito essa abertura em outras escolas (PROFESSOR 2, APÊNDICE A).*

Os estudantes compartilham suas experiências sobre o processo de conhecimento e convivência em relação à diversidade de gênero e religião no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. Eles destacam a importância da inclusão, compreensão e respeito pelos direitos individuais, contrastando essas vivências com os processos de exclusão que enfrentaram em outras experiências escolares.

*O colégio, os professores incluem todos. E tem pessoas que tinham dúvidas, inclusive sobre fazer sexo e teve aula que explicaram tudo certinho. Acho importante porque têm muitos colegas que têm dúvidas. A escola é muito tranquila na questão LGBT, todo muito respeita e entende. Não tem desrespeito e os professores sempre falam que as pessoas são diferentes e têm direito de ser quem ela querem ser, e entendemos, porque é assim cada um escolhe o que quer. Entre nós estudantes é assim, a gente se respeita e é muito tranquilo. E tem escolas que passei que via os estudantes LGBT serem agredidos, não tinha respeito. Eu via muitos falarem assim “Eu aqui você fica lá não quero você perto de mim” porque a pessoa era homossexual. Até eu mudei minha cabeça quando entrei no Hispano. Quando eu conversei com meus colegas aqui sobre a vida deles eu entendi, mudei minha concepção sobre gays e lésbicas. Inclusive acho que vai me ajudar muito quando eu sair do colégio e for trabalhar quando eu conviver com estas pessoas. Antigamente eu pensava que era gay, lésbica e hétero. Agora eu sei que tem transgênero entendi e abriu muito minha cabeça aprendi aqui na escola tudo dialogando de forma tranquila. Os professores entendem nosso lado e ajuda a gente a entender. Sobre religião aprendi muito aqui na escola, a saber que tem diversas e que as pessoas têm direito de ser daqui elas se identificarem. Eu sou espírita, e tem muitas pessoas de outras religiões aqui como evangélica e nós aprendemos a respeitar um ao outro. Aqui cada um tem sua espiritualidade, cada um tem direito de ter a sua. E tudo isso é na aula de religião e a professora é maneiríssima, e fala sobre todas. Essas conversas e tirar as dúvidas e conhecer todas ajuda muito acabar com o preconceito que as pessoas têm (ESTUDANTE(A) 1, APÊNDICE B).*

O estudante 2 faz uma observação significativa sobre a importância de respeitar as diferenças de comportamento e a experiência de se sentir incluída e acolhida em sua singularidade. Ela compartilha que, em sua escola anterior, não havia respeito pelas diferenças e que enfrentava situações de homofobia. No entanto, ao ingressar no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, conseguiu revisar seus conceitos e preconceitos sobre as pessoas e suas diversidades.

*[...] E com relação as pessoas porque eu vim de uma escola onde as pessoas não respeitavam muito as diferenças, aqui a gente é ensinado a fazer isso respeitar os outros como eles são. Assim é porque os professores conversam com a gente sabe, tipo têm professores que eu vejo mais do que professores como amigos também. [...] Aqui é uma escola tipo assim eu sou mais quieta, e quando as pessoas veem que estou assim muito no meu canto elas vem me chamam, e perguntam se está tudo bem. Chamam para conversar e sabem que não sou de chegar, e tipo eu não vejo ninguém maltratando pessoas que tem problemas. Têm estudantes aqui pessoas com transtorno do espectro autista, e nunca vi nada assim, tem estudantes com síndrome de Down também. Tipo eu convivi com muita gente homofóbica, e tipo quando eu comecei a conviver com gay, lésbicas, e com pessoas bissexuais eu vi que não são nada daquilo que as pessoas dizem. São pessoas normais sabe, que assim querem fazer o bem como qualquer outro. Assim foi uma coisa que me ajudou a quebrar estas coisas. A gente tem as aulas de filosofia e sociologia as principais onde ocorrem os debates essas conversas de diversidade. Mas a gente também fala um pouco em outras, mas nesses principalmente. Tipo filosofia e sociologia são matérias muito importantes nos fazem tipo mudar nossos pensamentos, pensar se o que a gente pensava é realmente certo. E ajuda a corrigir pensamentos errados, e assim vai. A gente também tem aula de ensino religioso aqui, que tipo assim a gente fala sobre religião e sobre esses assuntos assim de respeitar o próximo e tal, e ajuda bastante. (ESTUDANTE 2, APÊNDICE B).*

O estudante 3 destaca a importância de aprender a conviver respeitosamente com a diversidade e como desenvolveu uma postura antirracista na prática. Ele enfatiza que esse aprendizado foi possível graças ao diálogo e à promoção de uma comunicação não violenta.

*Acho que as amizades da escola é uma coisa importante. É muito bacana o ambiente tem respeito entre as pessoas. E os professores são muito legais. Muito diferente do meu ensino fundamental. Tipo no ensino fundamental era meu quartel. Não era militar, mas parecia um quartel [...], mas é muito importante a troca que consigo fazer com os professores a retomada da convivência com meus colegas. [...] E gosto do convívio. A gente aprende a conviver todo dia um monte de gente diferente, com educação de casa diferente, mas a gente consegue. [...] Tipo assim. Vou voltar a minha turma de novo. Eles fizeram umas brincadeiras que o povo citou como racismo. Homofobia e tal. Mas tipo a gente se conhece, eu sei que é errado eles têm noção que é errado, mas continuam. O professor já ensinou que essas brincadeiras é racismo recreativo e não é certo. Hoje em dia na minha visão*



*acho que todo mundo tem noção de tudo que nossa sociedade já passou. Hoje em dia já é mais compreendido em um debate que tivemos o professor de sociologia pediu para que a gente debatesse temas de racismo, homofobia. Foi um debate saudável, e eu gostei bastante teve a troca de conhecimento e as pessoas que apresentaram deram a opinião delas, e agente também. E foi muito legal. Meu grupo apresentou sobre a intolerância religiosa, e teve debate de xenofobia. E foi muito bom para toda a turma a troca e saber mais um pouco sobre preconceito e discriminação. Sim e acho importante ser falado e vou levar essa visão para a vida sobre o diferente e sobre o outro. Alguns professores trazem esses assuntos, e é muito importante. Nas aulas de sociologia, de geografia e eles falam coisas que fazem eu refletir que faz sentido (ESTUDANTE 3, APÊNDICE B).*

A escola possui uma composição socioeconômica bastante diversificada, e os professores enxergam isso como uma oportunidade significativa para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

*Aqui é uma escola que têm todas as classes sociais de todo o Rio de Janeiro de comunidade, de bairro, gente que vem de escola particular, gente que viaja para a Disney até gente que mora no Jacarezinho, Manguinhos essa mistura é muito boa. Mesmo assim quando eles estão na escola, por mais que eles estudem somente essa experiência entendam como tudo isso é complexo é uma herança mesmo histórica de preconceito. Estou na escola desde abriu em 2014 e vejo que assim que apesar de todas as dificuldades, alguns avançam bastante com as teorias, as pesquisas, com debates nas aulas, nessa mistura que a gente já tem do próprio carioca de regiões distintas, e outros só avançam mesmo com essa experiência fora da escola, com os intercâmbios. E depois a gente percebe isso, e é muito bom. E os estudantes quando voltam sempre agradecem, os pais agradecem muito a escola. Vem o resultado também né. É muito bom ver aquele estudante que vem da comunidade, de um lugar muito pobre, sem a menor estrutura familiar ir estudar fora, ou até mesmo nas nossas universidades aqui, que passam em concursos públicos, porque aqui eles conseguem uma disciplina para os estudos. Não é aquela coisa tradicional, eles acabam se envolvendo, participam de projetos. Eles veem que aqui é uma etapa para algo maior. E acho que para nós professores também, a gente tem essa visão aprendendo muito aqui muito mais do que qualquer outra escola (PROFESSOR 1, APÊNDICE A).*

O estudante 5 compartilha sua experiência de estudar em um ambiente escolar diverso e intercultural, destacando as trocas que ocorrem nesse contexto. Ele (a) ressalta como essas interações contribuem para seu desenvolvimento como um ser humano mais respeitoso e valorizador de outras culturas.

*Acho que estar estudando com diferentes pessoas em uma escola intercultural acho muito bom para a gente, porque a gente conhece pessoas diferentes, culturas diferentes. Contribuí para a gente melhorar como ser humano. Penso que a questões de racismo, homofobia e outros preconceitos, bullying deveriam ser mais falados em todos as aulas. Já falam, mas acredito que deveríamos falar mais vezes nas aulas. Acho importante falar, a gente falar e saber sobre isso. Por exemplo sexualidade deveria falar mais, porque tem muita gente que não conversa sobre isso com os pais, e não sabe. Sei que não é problema da escola educar em tudo e só responsabilidade dela, mas pode*

*contribuir tratando desses assuntos. Eu acho que o Hispano me ensina como tratar o outro com respeito. Entender a diferença dos outros, e ter conhecimento sobre geral. Sobre as culturas diferentes, e saber que não é porque é diferente não é bom. A gente vem que em outras culturas tem muita coisa diferente e legal. A gente aprende também com ele (ESTUDANTE 5, APÊNDICE B).*

O estudante 6 em seu depoimento faz a colocação de um aprendizado que teve por meio da convivência e da escuta de um colega negro que sofreu racismo. E traz em suas palavras a importância de conviver com a diversidade e entender o outro em sua dor, que talvez por ser branco nunca passou por esta situação e até então não enxergava o quão grave é o racismo

*A questão do racismo, um dia debatemos na sala sobre o tema e um estudante começou a falar o que ele passava, e eram coisas horríveis. Assim sabemos que tem racismo, mas não sabemos o que a pessoa sente. E aí quando ele contou eu percebi o quão grave era aquilo. Eu acabava vendo, mas não sabia como acontecia de verdade para as pessoas. Aprendi e vi que fere muito a pessoa e não é uma coisa normal, nem brincadeira. É grave. E hoje sou antirracista e se eu vir alguma atitude de racismo serei contra e falarei que não é certo e nem brincadeira (ESTUDANTE 6, APÊNDICE B).*

O estudante 8 faz considerações sobre o racismo estrutural, e de forma crítica diz que as pessoas crescem normalizando o racismo, e que é preciso a escola debater o tema.

*Nós tínhamos uma aula em específico que o professor trazia essa diversidade para o nosso mundo, na aula de sociologia em espanhol, ele falava muito sobre a diversidade étnica, já que o Brasil é um país muito racista, sendo que não deveria ser assim já que a maior parte da nossa população é formada por negros e indígena. Eu acho que isso deveria de fato ser diferente, mas ele discutia bastante isso. E discutia sobre o machismo, e o próprio formato de ensino que não mostra estes assuntos com mais clareza para os estudantes. É importante porque nosso país é formado por maioria negros e pardos, e outras etnias deveria ser mais falado. Porque na minha visão o Brasil não deveria julgar as pessoas pela cor e sim pelo caráter é isto que penso. Nunca tive preconceito porque enxergo as pessoas como todos humanos. Mas sei que nossa sociedade tem um racismo estrutural, e isso afeta as pessoas, porque elas crescem como se isso fosse normal. Por isso é importante a escola debater o racismo para que tenham consciência, e ensinar os estudantes. Eles vão encontrar sempre essas situações e devem saber que é um problema do nosso cotidiano geral (ESTUDANTE 8, APÊNDICE B).*

Vemos nas declarações o momento que a práxis da educação intercultural promove em seu processo educacional Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1996, p.81).

O processo educacional vem da relação professor e educandos. Há propostas de vistas as teorias, assim como desafio de projetos, bem como os diálogos promovendo debates dos temas vivenciados, com todas as diferenças presentes, e assim há uma consciência do aprendizado pelo mundo como ele realmente se apresenta aos jovens brasileiros. E a professora afirma que é diferente de outras escolas públicas tradicionais, que na CE João Cabral de Melo Neto “ela aprende muito mais”.

Como propõe Candau a educação intercultural deve promover o diálogo entre diferentes culturas, possibilitando a construção coletiva do conhecimento. Esse diálogo é essencial para o desenvolvimento de uma compreensão mútua e para a valorização das diversas perspectivas culturais. Ter o educando como protagonista da sua própria história identitária, sendo capaz de ter trocas culturais que enriqueçam sua jornada de vida, de forma respeitosa, solidária e sensível com as diferenças presentes. No CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto temos a presença do diálogo intercultural nos processos de ensino aprendizagem conforme relato dos professores

*A questão da migração africana para a Europa, pela proximidade do continente africano com a Europa, muitos nem sabem de como é essa relação. Muito navios naufragam misteriosamente muitas vezes, nem sabem o problema que é. Na França com os argelinos, questões religiosas, na Espanha com os ciganos. Dialogamos sobre estas questões. Eles começam a ver o quanto isso é sério, a gente não tem essa informação aqui no Brasil, só realmente estudando. A questão dos indígenas também se fala bastante, o étnico-racial também é trabalhado com eles. São temas que os estudantes participam bastante. Eles estão bem antenados a estes temas. A questão do racismo que é crime e é grave, que não é besteira nem brincadeira. Quando surge uma oportunidade que eles falam “ah, mas eu só brinquei” “não isso é sério vamos discutir isso. Sobre o racismo estrutural eles sabem pouco, leva tempo, porque ainda tem muito de o estudante trazer o discurso dos pais, da questão da meritocracia, e aí se você estudar bastante você vai conseguir tudo. E não é assim, e não é tão fácil. Mesmo que você consiga estudar muito isso também pode não ser verdade. É preciso trabalhar a diversidade das escolhas também, de acordo com a personalidade de cada um. Eu falo que tem um paradoxo, de um lado tem um discurso de uma igualdade, mas temos que valorizar a diversidade, seja religiosa e seja de qualquer questão de escolha. Eles têm aula de ensino religioso que as pessoas têm muito preconceito, mas o que vejo são os professores trabalhando muito questão do entendimento do outro ser diferente de você, seja na política, na religião você pode ouvir e até aprender com ele. E se você quiser falar mal tem que ouvir para conhecer. Por que eu sou contra? O que ele diz? O que ele já fez? Porque só falar e repetir o que alguém famoso ou não falou. Então a gente tenta trabalhar bastante isso aqui. Os professores do Hispano são muito comprometidos. E tem o protagonismo do estudante. Eles trazem propostas por exemplo tem uma turma que passei um trabalho que eles deveriam escrever um texto era sobre empatia. Trouxeram um vídeo de uma professora colombiana e os estudantes descobriram que a filha dela estava com câncer. Passei o vídeo para eles, e eles resolveram fazer uma peça de teatro. Eles trouxeram a proposta, eu fico somente orientando sobre o prazo. Como é que esta? E a tecnologia facilita muito, monitoro pelos grupos do WhatsApp, um manda para o outro, discutindo e funciona. A peça trouxe muitas reflexões sobre a dificuldade de*

*ser mulher, trabalhar e cuidar da família* (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).

*Trago questões sociais, políticas e econômicas nos temas que abordo com eles. Assim gera o diálogo rico com a participação e ampliação da visão de mundo que eles têm, a partir da construção coletiva deles. De novo não é uma questão de concordar e sim de analisar o processo como se dão os fatos históricos, sociais, políticos e econômicos que estamos estudando e eles constroem a visão deles sobre os fatos* (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).

*Tem isso de não estar tudo pronto, por mais que a gente planeje as aulas e tudo, sempre vão surgindo novas informações. Eles também trazem, dizem olha tem uma série sobre esse tema, escutamos a música tal, o filme que trouxe uma reflexão que fizemos na aula, isso é muito legal. E assim eles vão alargando a visão de mundo de forma crítica, conseguem fazer a conexão com o que se aprende aqui na escola com o que o mundo apresenta. Há espaço para este diálogo* (PROFESSOR (A) 4, APÊNDICE A).

*Trabalhamos sim o diálogo intercultural. Principalmente quando a venezuelana veio palestrar aqui ela trouxe no diálogo quando ela contou o que aconteceu politicamente e socialmente no país dela mostrando para a gente e gerando a seguinte frase: 'Você quer mudar o Brasil? Ou você quer mudar do Brasil? Ela veio falando que na Venezuela eles tiveram que mudar de país. Ela veio para cá e não falava português. Então ela sofreu muito até conseguir, agora ela está falando fluente português. Mas foi um processo de muitas perdas. Teve que vender tudo o que ela tinha construído no país dela, que em reais deu R\$ 3.800, mas mais do que isso ela deixou o país que se identificava. Ela contou para os estudantes, e eles virão que a situação de refugiado é sair forçosamente da terra que deixa não somente bens, mas a identidade e quanto é custoso reconstruir uma vida em outro país. Então é uma coisa que gerou muitas reflexões nos estudantes. Porque ela queria mudar a situação do país dela, mas por causa da fome, polarização política e interferências internacionais, e muitas vezes uso da força violenta da situação, a população não consegue e decide dolorosamente ir para outro país. Ela até conta a história que migrou em 2015 ela tem contato esporadicamente com a família que ficou na Venezuela, lá eles têm dificuldade de comunicação via internet, e ela tem parentes doentes, não tem acesso mais a saúde pública, e ela não tem nenhum parente aqui. A família é ela e os três filhos, e ela perdeu o contato com a família, impressionou a todos essa ruptura, porque para muitos família é tudo. Então ela passa essa realidade, e a parte da política é bem complexa porque ela entende que há interferência de outros países na Venezuela, mas que a condição social se agravou muito das pessoas, a ponto de não ter saúde e alimentos. Situação complexa há o sofrimento de deixar tudo para trás, uma vida, mas precisa buscar sobrevivência. Foi um aprendizado para nós todos do colégio. A venezuelana, não foi a primeira refugiada. O primeiro foi um refugiado paquistanês. Como eu consegui. Tem uma professora que dá aula no curso de inglês na UERJ faz esse link de refugiados que falam inglês para que aqui no Brasil possam trabalhar, mesmo ele sendo árabe ele falava inglês também, e assim pode ser professor. Ele contou que ele é paquistanês e cristão. E na identidade consta a religião porque há muçulmanos e cristãos no Paquistão. Ele veio para o Brasil para ver o papa na época. E quando passou três dias a família ligou dizendo que por eles serem cristãos expulsaram eles da casa e se ele voltasse poderia até ser preso e cumprir prisão perpetua, ou pena de morte por ser cristão. A religião muçulmana é a que predomina e inclusive politicamente e legalmente é a punica aceita. Ele não voltou mais é considerado refugiado e está dando aula na UERJ que tem esse acolhimento para refugiados trabalharem. Ele falou não poder voltar é muito triste. E os estudantes viram que as atitudes xenofóbicas, de falar que as pessoas que migram vêm tirar emprego, e que são fugidos dos países porque fizeram algo*

*errado, muitas vezes não é bem assim. Existem fatores graves políticos e sociais, e de também por motivo de guerra. É um aprendizado valioso para todos (PROFESSOR 5, APÊNDICE A).*

Os estudantes em seus depoimentos relatam a importância do diálogo intercultural nos processos de ensino aprendizagem, e a aproximação com os professores fazem a diferença no processo de construção do conhecimento para eles:

*Ah os professores são muito abertos para falar sobre todos os temas com a gente, não só das matérias, mas tipo de tudo. Eles conversam, quando a gente está com alguma dúvida eles explicam dá muito suporte sobre qualquer tema. Teve um caso de um colega, a gente não sabe o que ele tem, mas ele tem assuntos muito sexuais, não sei qual é o problema que ele tem, ele gosta de falar muito sobre isso. Ele solta umas coisas do nada na sala, os professores vão conversar com ele, e explica para a gente que temos que acolher, e entender que é uma questão que ele tem, e sempre tentam orientar da melhor forma. O colégio, os professores incluem todos (ESTUDANTE 1, APÊNDICE B).*

*[...] aqui a gente é ensinado a fazer isso respeitar os outros como eles são. Assim é porque os professores conversam com a gente sabe, tipo têm professores que eu vejo mais do que professores como amigos também. Porque eles chegam aconselham a gente se sente até acolhido sabe às vezes quando acontece algum coisa ruim, como na pandemia, que a gente não conseguiu aprender direito, os professores se esforçaram muito para a gente conseguir aprender online. Aqui a gente se senti apoiado pelos professores[...] Tipo o que sinto é que aqui consegui ver o que eu sabia e me conscientizar sobre outras coisas. Aqui tive a oportunidade de ver que as vezes o que eu sabia não era a forma correta de pensar que não era legal. E aqui eu consegui perceber que com as orientações, debates e de uma forma educativa eu consegui ampliar minha visão. Antes do Hispano eu tinha orientação para era ríspida, brigando, não aconselhando, conversando. E aqui eu tipo eu pude perceber que os professores eles têm esse cuidado de falar de uma forma que aconselha e não que vai assustar a gente reprimir. É um diálogo eles falam, mas ouvem a gente também (ESTUDANTE 2, APÊNDICE B).*

*Tipo no ensino fundamental era meu quartel. Não era militar, mas parecia um quartel. A orientação assim a gente não podia fazer nada, nem conversar nada, as vezes até com o professor, tinha que ficar quieto e prestar atenção e ele só falava, falava. Tinha que prestar atenção na aula e era pouco participativo. E aqui no Hispano é muito diferente, pode ter liberdade, mas com educação e com responsabilidade. Os professores são bem mais legais, eles interagem com você. E espera algo de você, precisa ter responsabilidade no fazer, mas eles são mais calmos e educados com a gente há muita conversa. Na minha concepção eu gosto dos professores. Tem alguns que dá para trocar ideia [...], mas é muito importante a troca que consigo fazer com os professores a retomada da convivência com meus colegas. O Hispano é uma escola que ensina a gente a ter responsabilidade, sem ser militar. É uma escola importante que além ensinar o idioma ensina sobre a vida e convivência respeitosa (ESTUDANTE 3, APÊNDICE B).*

*Daqui ou levar a inspiração dos professores que são legais. E inspiram a gente a querer estudar. E isso é uma coisa que me incentivou. E uma coisa também que o Hispano me ensinou foi exatamente isso de me expressar. No fundamental eu não sofri bullying nada, mas eu não falava. Eu não me expressava. Se eu gostava ou não eu estava ali e não falava meu pensamento sobre o tema. Não sabia sair e não sabia entrar, e o Hispano me deixou mais*

*confortável para mostrar quem sou entendeu? Tipo me posicionar em coisas, eu falar eu não gosto disso, e por favor não quero [...] então na aula de sociologia é bastante legal. Tem outras aulas também que consigo expressar o que penso. Na verdade, a nossa turma briga muito. Quase sempre eu gosto de tomar a frente falar o que penso e gosto de ouvir todo mundo também. Mas em questão disse eu consigo expressar o que eu sinto e o que eu penso. Eles são bem acolhedores a maioria das pessoas. Eu gosto desse contato com outras pessoas, e gosto de me expressar. Mas eu me sinto participativa e consigo dividir o que sei, e contribuir nas aulas. (ESTUDANTE (A) 3, APÊNDICE B).*

*A gente discute bastante, principalmente nas aulas de humanas. A gente discute na aula de filosofia e de sociologia. As aulas de geografia que elas pontuam cenário, a gente discute bastante. Ajuda a gente a ter uma noção não só da nossa visão, mas da outra pessoa também. Querendo ou não, todo mundo tem uma experiência meio pessoal de tudo. Não tem como entender o lado das outras pessoas sem escutar, e querer se posicionar sobre algo que não tem a ver com a gente. E a gente ir aprendendo escutando alguém que tem conhecimento sobre isso acaba que expande nossa visão. Isso é positivo para a gente. Muitas coisas que eu aprendo aqui acho que não utilizarei na vida (ESTUDANTE 4, APÊNDICE B).*

*Eu acho que em certas aulas eu consigo contribuir sim com meus pensamentos, e certos professores perguntam qual nossa opinião, se concordamos ou não é o porquê. Tem professor que propõe debates, mas nem todas as aulas eu consigo contribuir. As vezes por não saber desses assuntos, então ouço e aprendo. Esses debates são importantes para a gente entender a opinião dos outros, e os outros a nossa. E compartilhar e ter mais conhecimento também. A gente aprende com os outros. A gente precisa ouvir, conhecer e respeitar o posicionamento do outro, mesmo que você não concorde com ela, acho isso bem importante. Isso que forma uma sociedade é você entender a opinião do outro e respeitá-la. Eu gostaria que tivesse mais debates, ainda acho pouco uma vez por semana, precisaria mais para a gente aprender ouvir mais, e achar menos da vida do outro. Tipo entender, e mesmo que não aceite respeitar. O Hispano ajuda muito nessas coisas (ESTUDANTE 5, APÊNDICE B).*

*Como a gente debate e os professores incentivam, as vezes a gente tem uma opinião, e a gente tem outra, o professor vem com a parte mais intelectual e estudada sobre o assunto e a gente sabe muito pela nossa experiência, mas oi professor vem e coloca um conhecimento que a gente não tinha, e isso faz a gente crescer como pessoa e a pensar em outras possibilidades. Ajuda a entender o que a gente mesmo pensa sobre algo, e muitas vezes eu vejo que eu não sabia a real, e sim o que eu tinha ouvido falar. É importante para a gente fazer este exercício. Vai desconstruindo muitas coisas que eu repetia porque ouvi alguém falar. E agora não vejo a informação penso e formo minha opinião sobre os assuntos (ESTUDANTE (A) 6, APÊNDICE B).*

*Por exemplo na aula de filosofia cada um compartilha seu pensamento. A professora estimula os estudantes a participarem das aulas, e expor seu pensamento crítico sobre o tema. E o mais importante que aprendemos quando ouvimos os colegas, e aprendemos a respeitar visões que são contrárias as nossas, E começamos a pensar com nossa própria mente, e não reproduzir o que os outros falam ou o que escutamos, e assim não somos mais influenciados. Esse debate é muito importante porque assim formo meu pensamento crítico sobre as coisas (ESTUDANTE 7, APÊNDICE B).*

O estudante 8 faz críticas e sugestões em relação aos processos de diálogos interculturais demonstrando que há espaço para melhorar, não somente na escola, mas no sistema educacional, e faz colocações importantes sobre sua geração. Diz sobre a escuta empática para resolver problemas da comunidade:

*O que eu acho de importante nisso aqui na escola é te ensinar a pensar, por parte de estudante. Temos as aulas de filosofia e de sociologia a gente discute uma parte do tema relacionado a política, mas é pouco, a questão de estudantes, a nova geração não está se importando muito com esta parte. E acabam deixando de lado discutem de forma arrogante, então discutir isso em sala de aula não tem ocorrido muito. [...] O ensino hoje precisa melhorar porque forma analfabetos funcionais, sabem ler, sabem escrever, porém pensar não fazem nada. Vão muito pela opinião do outro, e acabam se deixando levar por ideias rasas, e a escola poderia estar contribuindo mais. E parte vem do estudante e como disse nossa geração não é favorável a isso. A nossa geração é arrogante, e pensa só em si. Gerar discussão assim é necessário, porém acho que não iria muito a frente. A escola poderia gerar mais estas discussões, e começar no fundamental no 9º ano levar sociologia e filosofia para eles, para começarem a pensar o que é ser um cidadão. E aprender a participar em sociedade já que é mostrado somente no ensino médio [...]. É pouco já que boa parte das minhas experiências críticas sociais, os professores sabem pouco por que eles passam a matéria e conteúdo, e não sabem. Poderia ser mais aproveitado. Assim como as aulas de filosofia mostram que as verdades são diferentes. Se essas verdades são diferentes é importante saber como elas foram construídas. Têm muitos estudantes que vem de famílias complicadas, e de uma sociedade não muito favorável, e aproveitar estas realidades para discutir em sala de aula de onde partem as verdades seriam muito interessantes. Poderia ser um pouco mais aproveitado de como é feita a participação. Assim você entende a realidade do outro e de onde ele parte para pensar o que pensa. É interessante saber como a sociedade funciona a partir das pessoas que estão ao seu lado. Poderia ter mais discussões e gerar mais empatia. Gerando ideias melhores e soluções, para gerar projetos de melhorias porque a gente sabe a realidade da comunidade (ESTUDANTE 8, APÊNDICE B).*

O estudante 4 faz críticas em seu relato sobre a dificuldade de comunicação com a gestão escolar secretaria, coordenação e diretoria. A colocação demonstra insatisfação quanto a gestão de conflitos com estudantes, processos para utilizar de materiais de esporte, falta de material didático, manutenção da infraestrutura, e sobre o espaço da unidade escolar, bem como a alimentação servida aos estudantes, pois são de período integral. Diz que:

*Acho que deveria ter um profissional, não só para resolver as coisas, brigas de forma momentânea. Por exemplo a maioria das vezes que as pessoas vão para a secretaria, para falar com o coordenador e diretor, vai mais para resolver momentâneo, e calar a pessoa, do que realmente resolver o problema. Tipo as vezes a gente reclama de alguma situação chata, no lugar deles quererem resolver. Eles simplesmente não querem fazer a pessoa realmente refletir no que fez. Toda atitude tem uma causa, nenhuma atitude vem do nada.*

*Sempre tem algo que leva você ter essa atitude. Acho que falta isso alguém que investigue a causa. Querendo ou não, por exemplo, hoje não sei se é porque você estava aqui, arrumaram o ar-condicionado da biblioteca que estava quebrado desde que entrei na escola. Aí arrumam goteira. Por exemplo a comida. Eles colocam comida melhor porque vem visita. Arrumam a porta do banheiro. Tipo mudam a estrutura, maquiagem a escola de certa forma. Tem certas coisas que diariamente a gente não tem qualidade por exemplo a refeição. Antes da pandemia não era uma das melhores. Mas acho que depois da pandemia deu uma piorada. O lanche, por exemplo. A questão da organização da quadra a gente tem acesso a quadra. Por causa do tempo vaga. Tem uma desorganização muito grande na questão de pegar bola, a rede, essas coisas assim. Isso danifica, e fica uma manutenção maior. Sendo que isso tivesse um cuidado maior, não precisava de ficar trocando toda hora. Tipo materiais que são dados, o professor que dar um material, só que a escola não dá. Tipo tem uma professora que pediu um livro anos atrás, e até agora não dera, me é um livro que ela vê que é importante. Ela dá, mas falta dar a matéria completa por falta do livro. Falta essa questão da qualidade de ensino, e a verba ser mais bem investido na escola na nossa qualidade de ensino. A alimentação fraca, o lanche fraco. Fica aqui o dia inteiro em uma escola que falta material, ou tem pouco material. Falta essa qualidade. Acho que é isso (ESTUDANTE 4, APÊNDICE B).*

A gestão pública de uma unidade escolar enfrenta desafios complexos, mas a comunicação com os estudantes não deve ser negligenciada. É essencial estabelecer uma comunicação mais próxima, seja por meio do grêmio estudantil ou em plenárias que expliquem, de forma clara, como funcionam os procedimentos burocráticos envolvidos. Por exemplo, os trâmites necessários para a liberação de verbas destinadas à infraestrutura da escola. Uma gestão democrática deve, na prática, buscar uma aproximação real com os estudantes, escutando ativamente suas reivindicações e esclarecendo quais melhorias são viáveis, de quem é a responsabilidade pela liberação de recursos, e o que já está em andamento.

Embora a rotina escolar seja intensa, uma gestão democrática requer proximidade e diálogo com os estudantes. A falta de comunicação ou uma comunicação falha gera desconfiança e um clima de confronto, em vez de entendimento e solução. Por isso, é fundamental que a equipe de gestão esteja atenta às demandas dos estudantes e se esforce para garantir uma comunicação eficaz. Essa prática, além de fortalecer a relação com os estudantes, permite que eles aprendam sobre a administração pública do Estado e compreendam que certas reivindicações podem ser afetadas pela morosidade ou pela falta de cumprimento do Estado.

O debate democrático sobre temas educacionais é fundamental, e é encorajador ver que os estudantes do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto buscam melhorias para sua escola com uma visão crítica sobre a gestão escolar. Essa iniciativa



destaca uma oportunidade valiosa para a equipe de gestão aprimorar-se de forma assertiva e promover nos estudantes o conhecimento sobre a administração pública da educação no Estado. Na medida do possível, é fundamental proporcionar um ensino de qualidade que atenda às expectativas dos estudantes, que são, afinal, o público que a educação busca atender. As sinalizações feitas pelos estudantes revelam que há, sim, espaço para melhorias. Conforme o PPP (2017-2024, p. 18) o CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto traz a proposta de um trabalho pautado em princípios democráticos.

A organização do trabalho escolar é baseada nos princípios da gestão democrática. Neste sentido, é apenas em meio ao diálogo e à criatividade que a comunidade escolar encontra seu próprio meio de organizar-se e gerir este trabalho. Uma vez definido que a comunidade escolar participa da elaboração do projeto, definem-se os seus eixos norteadores. Esta proposta de trabalho exige uma mudança de mentalidade dos membros da comunidade escolar. Afinal, constitui-se em um processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico no sentido de reconhecer os conflitos, buscando a superação das relações competitivas e autoritárias e diminuindo a fragmentação do trabalho escolar (PPP, 2017-2024, p.18).

Há falta de instrumentalização como esse trabalho democrático será realizado com a participação do estudante nas práticas, principalmente na escuta de suas reivindicações, ter uma comunicação para sua compreensão sobre o funcionamento da educação pública, e discussões de ações locais possíveis, como melhorias de processos, para promover o que eles almejam.

Segundo Candau educação intercultural é vinculada a educação em direitos humanos, defendendo que esta deve ser uma ferramenta para a promoção da justiça social. Ela acredita que a educação deve capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Na perspectiva de direitos humanos latino-americano. Este processo educacional está presente no relato dos professores:

*A gente consegue que o estudante obtenha uma conscientização política. Eles saem com uma visão política bem interessante. Saem querendo estudar em universidade [...] os estudantes aqui se formam com segurança do que querem e fazem acontecer, desenvolvem responsabilidade pelas suas metas. Juntos pelo diálogo conseguimos ter estudantes conscientes e com pensamento crítico do seu entorno. Pensar nas possibilidades, e nos desafios também. Podemos dialogar abertamente sobre as possibilidades, e das dificuldades de ser brasileiros. Eles têm uma ideia e buscam os objetivos deles. É uma escola que consegue desenvolver o estudante para buscar seu desenvolvimento (PROFESSOR (A) 4, APÊNDICE A).*

*Na verdade, a educação que realizamos aqui é um conjunto. Eles têm muitas aulas em espanhol e sempre entra a interculturalidade. Tem História e Geografia da Espanha, também tem da América Latina. Foi uma briga até da escola, porque nosso convênio é com a Espanha, mas a gente traz isso, porque estamos mais próximos dessa realidade latina. A Espanha é outro continente, e para eles entenderem que podem ter oportunidades aqui, na América do Sul, principalmente. Acho que esse é o ponto principal ter essa consciência (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

*[...] vou trabalhar com elas, com eles é algum aspecto histórico relacionado por exemplo a ditadura militar vou associar essa ditadura histórica, política, econômica, social e literária. Por quê? Por quanta a censura aos meios de comunicação, aos áudios visuais, cinema, né? E demais teatros. Procurar associar essa repercussão em vários meios acadêmicos, ou não, e as áreas de cultura. Sempre colocando é de maneira mais clara possível o que alguns pensavam a respeito dessa ditadura, com o que os que os outros sofreram. Houve nesse período total perda dos direitos sociais e políticos. E infringiram os direitos humanos. Sempre colocando assim de maneira clara que muitos não imaginam que houve esse período, e para muitos aquilo era perseguição a subversivos e marginais. Como eram colocados aqueles que não estavam de acordo com o sistema. Colocando que nem sempre essa memória é coletiva. Essa memória é daqueles que vivenciaram essa situação e não de outros. Porque colocamos assim é porque a avó dele, ou a bisavó dele, de repente tem pais foram pais mais velhos, não passou por isso. Até muitos vem com discurso que eram marginais que eram pegos, e a gente precisa desconstruir isso, por meio do diálogo, de quem fez e de quem sofreu. E até o porquê, não justificando, mas o porquê de quem fez, e movido a quê. Precisa deixar os fatos bem claros. E para mim é muito interessante [...] então eu acho muito interessante porque eu abordo aspectos com eles que já tratei e pretendo tratar. Revivo a memória deles para que cause um bom entendimento. Não é buscar concordância de quem está certo nos fatos, e sim entender e compreender o processo, não precisa concordar, mas entender o processo como se deu. Uma outra questão que falo assim muita gente pensa na história como passado. E sabemos que a história não é o passado. O hoje é resultado do que vivemos. Dialogamos sobre como temos que ter uma país democrático, que tenha direitos humanos garantidos e como é importante lutar por justiça social. Porque quando perdemos estas garantias perdemos nossos direitos (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).*

Os estudantes relataram a construção do pensamento crítico a respeito de processos políticos, sociais e de cidadania no CE Hispano Brasileiro João Cabral de melo Neto.

*Abriu muito, muito imagina a gente tem 16 e 17 anos sabemos pouco das coisas do mundo, e todo mundo já vota. Ele fala conhecimento do mundo. É a palavra que ele fala para a gente. O que a gente não tem que pensar nos candidatos A, B ou C somente por nome, e sim o qual é a proposta que vai ajudar a gente? Pensar, analisar. Ele diz que a política faz parte da nossa vida, vai influenciar na nossa vida. A política será parte da nossa vida, que tem que tirar o título e votar mesmo. Votar com consciência, e ver as propostas que a gente acha certo. Abriu muito nossa mente para pensar em política. Uma atividade que achei bem interessante a gente se passou por político e fizemos debates sobre temas da cidade os problemas e as soluções. O professor de português fez o de história também. A gente conversa muito nesses debates e aprende, que também tem que ser uma solução para todo mundo não pode ser*

*individualista [...] sobre começo de vida que não pode ser uma pessoa fechada tem que dialogar, conversar ter conhecimento do mundo. Ter consciência sobre política, e aprender a votar. Saber o que gosto de fazer e como posso fazer. Debater, discutir com respeito com os colegas e professores São muitas coisas que a gente vive aqui no Hispano que abre a cabeça da gente. (ESTUDANTE 1, APÊNDICE B).*

*E uma coisa que não falei sobre as aulas de filosofia é que elas nos ajudam a entender nossos direitos e a lutar por eles. Tipo assim tem coisa que a gente acaba se acostumando tanto a ver e achar normal, não questiona, e a gente esquece que é um direito nosso, e tem que correr atrás. As aulas me fazem enxergar essas coisas[...] contribuem sim a gente brasileiro e acho que é uma coisa cultural nossa. A gente tem mania de achar que só tem dois lados na política, e a gente esquece das outras opções. Tipo assim, a gente acha que tem que escolher o menos ruim e não é assim. A gente tem que escolher o que realmente tem uma proposta boa e que vai fazer uma coisa boa. Então estudar aqui também faz a gente enxergar isso que não deve se conformar com o que é ruim (ESTUDANTE 2, APÊNDICE B).*

*Se eu gostava ou não eu estava ali e não falava meu pensamento sobre o tema. Não sabia sair e não sabia entrar, e o Hispano me deixou mais confortável para mostrar quem sou entendeu? Tipo me posicionar em coisas, eu falar eu não gosto disso, e por favor não quero. É isso ter pensamento crítico sobre as coisas, ouvir e analisar. Eu acho que o Hispano me trouxe essa vivência e experiência de vida né. E foi um incentivo. Vou com certeza levar para a vida e melhorei muito mesmo (PROFESSOR 3, APÊNDICE B).*

*Eles ajudam a gente buscar nossos direitos. Querendo ou não, a gente está com uma reclamação E quer mudar algo, reclamar, a gente não tem aquela força, não está confiante, eles vão lá e ajudam a gente. Acho que eles ajudam a gente a ser, formar, um cidadão que melhora a sociedade. A gente discute bastante, principalmente nas aulas de humanas. A gente discute na aula de filosofia e de sociologia. As aulas de geografia que elas pontuam cenário, a gente discute bastante. Ajuda a gente a ter uma noção não só da nossa visão, mas da outra pessoa também (ESTUDANTE 4, APÊNDICE B).*

*Bom o conhecimento aqui da escola trouxe que a realidade do Brasil ainda é que tem pessoas, mesmo que não pareça, tem problema com alimentação. Questões básicas como saneamento. Foi me abrindo os olhos que a gente tem que arrumar um jeito de fazer um programa para ajudar essas pessoas, porque muitas vezes a gente não liga para isso, e é uma questão muito grave. As pessoas sofrem e a gente não liga como jovem. Tem muita a questão desigualdade social, que aqui na escola nos debates nas aulas de sociologia a gente fica pensando “Precisa fazer alguma coisa para acabar com tanta pobreza”, e assim a gente vê que como cidadão precisa votar e cobrar os políticos eleitos para pensar e fazer algum projeto. E essas coisas eu não sabia e a escola abriu meu olho, por causa dos debates que fazemos. Isso a escola me ajudou muito ser mais consciente da situação do Brasil, inclusive dos imigrantes aqui no Brasil. Como a gente debate e os professores incentivam, as vezes a gente tem uma opinião, e a gente tem outra, o professor vem com a parte mais intelectual e estudada sobre o assunto e a gente sabe muito pela nossa experiência, mas oi professor vem e coloca um conhecimento que a gente não tinha, e isso faz a gente crescer como pessoa e a pensar em outras possibilidades. Ajuda a entender o que a gente mesmo pensa sobre algo, e muitas vezes eu vejo que eu não sabia a real, e sim o que eu tinha ouvido falar. É importante para a gente fazer este exercício. Vai desconstruindo muitas coisas que eu repetia porque ouvi alguém falar. E agora não vejo a informação penso e formo minha opinião sobre os assuntos. Bom acho que aqui tem uma questão grande que aqui são muitos estudantes, e então a gente precisa ser empático é uma questão boba, mas a gente precisa ver isso. Por exemplo na*

*hora do almoço era formada a fila com todos as turmas então eram por ordem de chegada. Agora não. É uma turma cada dia que vai ser a primeira, e vai revezando. Isso é bom porque a gente aprende que um dia a gente vai ser o primeiro, e outro dia será a outro. A questão é a gente perceber que não podemos passar por cima do outro para se dar bem. Assim ninguém mais briga. É saber que as vezes a gente vai estar frente, e as vezes vai ser o outro. É repensar o individualismo, e ser mais humano (ESTUDANTE 6, APÊNDICE B).*

*Sim porque toda essa diversidade que tem na escola contribuiu o para meu pensamento crítico. E aí posso exercer meu papel de cidadão com esse pensamento crítico. Saber questionar sobre o que está sendo colocado no mundo. Discutir opiniões isso fazemos aqui nas aulas. É bem importante para nossa formação [...] por exemplo na aula de filosofia cada um compartilha seu pensamento. A professora estimula os estudantes a participarem das aulas, e expor seu pensamento crítico sobre o tema. E o mais importante que aprendemos quando ouvimos os colegas, e aprendemos a respeitar visões que são contrárias as nossas, E começamos a pensar com nossa própria mente, e não reproduzir o que os outros falam ou o que escutamos, e assim não somos mais influenciados. Esse debate é muito importante porque assim formo meu pensamento crítico sobre as coisas (ESTUDANTE 7, APÊNDICE B).*

E o estudante 8 fez suas críticas sobre seu aprendizado político e de cidadania relatando que há espaços para melhorar a discussão sobre estes temas na escola.

*Acho que me ajudou um pouco ampliar minha visão de mundo. Não acho que discutimos muito sobre política aqui. Acho que poderia ter mais discussões para que a gente pensasse mais na nossa própria política. Não somos uma país com muito tempo de democracia representativa, então eu acho muito importante na escola ter essa discussão. Já que poucas pessoas sabem o que é democracia, o que é o valor do voto, e o que é ser cidadão dentro de uma comunidade. Então eu acho que deveria ser muito importante discutir esse fator. E aqui são poucas as ideias sobre o que é ser um cidadão no Brasil hoje na prática (ESTUDANTE 8, APÊNDICE B).*

O currículo escolar na Educação Intercultural, segundo Candau, deve ser adaptado para incluir e refletir as culturas e histórias dos diversos grupos presentes na escola. Isso envolve a inclusão de conteúdos que abordem a história, a cultura e as línguas de povos brancos, indígenas, afrodescendentes, imigrantes, entre outros grupos minoritários ou não. Há o apontamento dos docentes que o currículo mínimo exigido pelo Estado enrijece o plano de aula, mas que dentro dos temas eles conseguem colocar assuntos a mais e desenvolver por meio de processos interdisciplinares.

Observa-se que o currículo se torna um pouco mais flexível, principalmente por iniciativa dos docentes, que praticam de forma interdisciplinar, a ampliação dos temas, e dizem que eles têm liberdade de propor e realizar estes conteúdos de temas ampliados para a coordenação pedagógica, e tem. No entanto, como relataram, desde 2017 o governo

retirou a gratificação de 18 horas que era utilizada para o planejamento desse currículo, considerada essencial para manter a qualidade das atividades interdisciplinares. Agora, com determinação e esforço, os professores precisam conciliar o planejamento e a ministração das aulas em apenas 12 horas semanais.

Entre trocas de sala, momentos de pausa na sala dos professores ou algum tempo livre, eles continuam planejando, na medida do possível, para oferecer aulas interdisciplinares. E os eventos Hispanidad, Brasilidade e Hispano Convida proporcionam oportunidades para ter conteúdos sobre as culturas e histórias dos diversos grupos presentes na escola e na sociedade.

*A questão da migração africana para a Europa, pela proximidade do continente africano com a Europa, muitos nem sabem de como é essa relação. Muito navios naufragam “misteriosamente” muitas vezes, nem sabem o problema que é. Na França com os argelinos, questões religiosas, na Espanha com os ciganos [...] A questão dos indígenas também se fala bastante, o étnico-racial também é trabalhado com eles (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

*Então é o plano de aula é algo muito rígido. Por conta do currículo mínimo. A princípio você tem que alinhar o plano de aula ao que o Estado está exigindo que seja dado a eles. Este é o ponto de partida. A questão da interdisciplinaridade ela vai entrar, não como um ponto é solto., um ponto a mais dentro do assunto. Ela vai entrar no assunto. Então exemplo se eu vou trabalhar com elas, com eles é algum aspecto histórico relacionado por exemplo a ditadura militar é eu vou associar essa ditadura histórica, política, econômica, social e literária (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).*

*Como se trabalha a ética no Brasil a moral. E na Argentina, e no Uruguai, no Paraguai. E assim eu vou planejamento para trazer sempre algum elemento. E muitas vezes aqui no Hispano a gente trabalha em equipe. Então por exemplo agora com a BNCC tem disciplinas eletivas, troca de ideias com os professores. Fizemos o planejamento destas disciplinas juntos (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

*Por exemplo vou dar aula de filosofia em espanhol. Então eu preparo, por exemplo vou falar de um filósofo contemporâneo francês, aí já pego também um filósofo espanhol, ou argentino tem alguns, também textos que trabalho questões culturais [...] uma reportagem de um canal lá da Colômbia. Veja como eles mostram a notícia, como é na Argentina, como é no Brasil. Então eu vou trazendo estes elementos sempre de determinado assunto filosófico. Questão de ética. Como se trabalha a ética no Brasil a moral. E na Argentina, e no Uruguai, no Paraguai (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

Candau diz que a Educação Intercultural é aquela que contém um currículo decolonial livre de epistemes eurocêntricas e estadunidenses, que leva a realidade social, econômica e política latino-americana para as propostas educacionais, e estimule o olhar crítico e autônomo dos educandos para o exercício da cidadania ativa, apropriando-se de seus direitos, e despertando para a possibilidade de serem agentes de transformação

social, buscando um bem viver coletivo. Os professores colocam em seus depoimentos que no currículo trabalham sim o que é exigido pelo Estado, conteúdos rígidos, mas que trabalham o “a mais” que é esta perspectiva, segundo relatos, latino-americana, por meio das pesquisas realizadas para aos eventos da Brasilidade e Hispanidad, e na sala de aula. Destacamos alguns relatos:

*[...] são os projetos temos a Brasilidade, a Hispanidad o hispano américa [...] e nas pesquisas constata visões diferentes sobre por exemplo o processo de colonização. É importante para que eles vejam os fatos históricos, as abordagens do colonizador e colonizado. E assim eles formam as perspectivas como brasileiro latino-americano, apesar de não ter sido colonizado pelos espanhóis. Este debate, este diálogo intercultural, permite ver com clareza a posição latino-americana dos fatos, não somente a europeia. Para nós é uma grande oportunidade de confrontar narrativas e relatos históricos. Amplia a visão de mundo dos estudantes. E claro eles sabem que o tempo cronos é outro, mas questionam posições políticas importantes em relação a visão eurocêntrica dos fatos que permanecem até os dias de hoje (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).*

*[..] é eu vejo também desconstruir todas essas ideias e crenças como te falei que o europeu é maravilhoso. A questão da migração africana para a Europa, [...] muitos nem sabem de como é essa relação [...] Na França com os argelinos, questões religiosas, na Espanha com os ciganos. Eles começam a ver o quanto isso é sério, a gente não tem essa informação aqui no Brasil, só realmente estudando (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

*Por exemplo, no Dia da Hispanidad apresentado aos estudantes como essa data é comemorada em diferentes países da América Latina. No Brasil, geralmente tratamos o Dia do Descobrimento de maneira nacionalista e passiva, sendo que fomos invadidos. No entanto, em muitos países latino-americanos, esse dado é marcado por críticas sociais, sendo vista não como um descobrimento, mas sim como um episódio de invasão e resistência. Levamos essa visão crítica aos nossos estudantes em momentos específicos, ressaltando que a colonização impõe uma cultura dominante. Também obtivemos a ideia de como essas influências culturais nos impactam hoje. Por exemplo, discutimos como o Brasil foi culturalmente invadido pelo inglês e é passivo a isso. O que resulta na constante mistura da nossa língua com termos em inglês no cotidiano, e muitas vezes de forma desnecessária. Em contraste, muitos países latino-americanos de língua espanhola têm uma postura mais resistente à assimilação cultural dos Estados Unidos, preservando sua língua e identidade cultural. Refletimos com os estudantes sobre o quanto valorizamos nossa própria cultura e como podemos preservar nosso idioma. Apresentamos a ideia de decolonizar a nossa língua, incentivando-os a valorizar o português brasileiro e nossa cultura originária. Por que tendemos a valorizar a cultura norte-americana mais do que a nossa própria? São questões que trazemos à sala de aula para debater esta construção histórica. (PROFESSOR (A) 3, APÊNDICE A).*

*Inclusive eu gosto muito de trabalhar esse tema na questão do Brasil, mas também da escravidão. Assim primeiro a escravidão e as políticas abolicionistas. Então eu vou desconstruindo que não visava o escravo, e sim o Senhor. Vou desconstruindo essas políticas [...] outra questão nós temos muita produção literária ainda no final da escravidão e no início da abolição, que está vindo à tona e quebrando alguns paradigmas de que o negro não tinha condições de produzir desenvolvimento criativo e de valor, que a cultura dele era limitada a questão da música, dança, religião e alimentação e somente*

*ficava nisso. E ele produziu muito mais do que isso [...] eu tenho que fazer um retorno quando falamos sobre as invasões nas américas. Eu trabalho com segundo e terceiro, trabalho com eles a questão quando precisa fazer a revisão, que a descoberta nunca existiu. É um erro da palavra como foi empregada. Desconstruir a decolonialidade é apresentar novos olhares, de todos os atores envolvidos. Uma questão é em determinado momento a narrativa imposta que houve, mas é tempo de dialogar sobre estes temas. Como questionar os heróis brasileiros, um melhor do que o outro (risos) Veja só ninguém ali foi herói brasileiro, parte por aí. Mas vamos dialogar porque essa criação? (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).*

*[...] a formação daqui da escola possibilita a ele sair com vários olhares. Ele sai com uma visão 360° de mundo, por que isso? Ele participa, e tem várias disciplinas que ele dialoga e discute principalmente a cidadania. Ele já se encontra cidadão e com a ideia do que significa isso na prática. Já tem acesso a referências e várias possibilidades de pensadores e pensamentos, inclusive os construídos coletivamente na sala de aula [...] aí estamos falando de uma linha de partida para o jovem brasileiro de escola pública com mais equidade, se assim podemos afirmar, não é só na língua, mas culturalmente falando, com pensamento crítico e cidadão em relação ao mundo. (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).*

É importante destacar que os professores reconhecem que as propostas de currículo intercultural e suas práticas apresentadas, são originárias de um movimento comprometido da equipe e professores do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, e não do Estado diz que o

*[...] currículo e abordagem é criado aqui pela equipe e professores chegamos na SEDEUC RJ e falamos que tinha que ser assim. Quebramos bloqueios e conseguimos fazer essa proposta funcionar (PROFESSOR(A) 2, APÊNDICE A).*

Há espaço para o Estado repensar o currículo da Educação Intercultural nos colégios estaduais de ensino médio no Rio de Janeiro. Contar com a participação ativa de equipes e professores para compartilhar estas práticas interculturais com toda a rede de colégios interculturais há uma possibilidade de avanço na formação continuada de professores para a interculturalidade. No Brasil há uma descentralização da educação, onde há pontos positivos como a liberdade para práticas educacionais, mas por outro lado muitos conhecimentos práticos que poderiam ser compartilhados, para uma formação continuada efetiva ficam por vezes restritos a uma localidade. O Estado precisa aproximar as equipes de professores e repensar os currículos, por vezes, inclusive citado nos depoimentos de professores, rígidos e inflexíveis, e assim avançar na possibilidade de uma educação intercultural conforme suas epistemologias.

Ao rever as epistemologias da Educação Intercultural, segundo Candau, sugere os envolvimento ativo das comunidades locais, incluindo as famílias e as lideranças culturais.

A participação comunitária é vista como essencial para criar um ambiente escolar que seja culturalmente relevante e respeitador das diversas identidades que ocupam o território. O CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, por meio do Projeto Hispano Convida, traz a participação ativa das comunidades de refugiados com a aproximação e parceria com a rede Caritas<sup>30</sup>, que fica evidente o desenvolvimento positivo dos estudantes nesta aproximação. Eles têm contato com a realidade social, política e econômica de migrantes latino-americanos, bem como do oriente médio. Há desenvolvimento da empatia, a oportunidade da avaliação das graves consequências humanitárias que a xenofobia produz, e a valorização das diversas culturas latinas, bem como desconstruir narrativas preconceituosas sobre como os processos de imigração acontecem na realidade.

Assim como conhecer o patrimônio e valoroso da cultura latina, por meio de seus representantes. E para os refugiados a oportunidade de terem suas vozes valorizadas, e poder ser reconhecimento em suas identidades, enfim minimamente ter momentos de resgate da sua dignidade humana, por vezes perdidos, em um processo migratório.

*Então dentro da atividade Hispano Convida começamos a trazer refugiados venezuelanos para ter contato com os estudantes, por meio de palestras realizadas na biblioteca[...] E promovo parceria, a partir da solicitação, que recebemos, da entidade Caritas [...], mas o mais importante foi que os venezuelanos puderam se expressar na língua deles, ficaram muito felizes, e os estudantes puderam aprender a cultura deles de forma que se sentiram valorizados. Fortaleceu também o conhecimento dos estudantes na língua espanhola, com a perspectiva cultural dos venezuelanos, de latino-americanos. Este processo foi muito bom. Desenvolveu também a empatia dos estudantes em ver a situação política e social que eles vivem [...] é uma forma deles interagirem. (PROFESSOR (A) 5, APÊNDICE A).*

Os professores mencionaram que a escola abriga uma diversidade socioeconômica de estudantes, refletindo diversas realidades, pois ela está localizada em

---

<sup>30</sup> A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional. Sua origem está na ação mobilizadora de Dom Helder Camara, então Secretário-Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). As orientações do Concílio Vaticano II marcaram a ação da Cáritas que, desde então, vive sob os valores da pastoralidade transformadora. A Cáritas é um organismo da CNBB e possui uma rede com 198 entidades-membros, 13 regionais e 4 articulações. Cáritas atua com vários projetos, entre eles, atua com o Migração, refúgio e apátridas A Cáritas Brasileira atua na acolhida, integração e proteção de migrantes e refugiados, por meio de projetos em diversas cidades do Brasil. Disponível em: <https://caritas.org.br/historia> .Acesso em 25 de jun 2024.



um território que inclui comunidades com diferentes contextos, enquanto o bairro do Méier é classificado como de classe média. No entanto, nas entrevistas realizadas em outubro de 2022, não foi relatada nenhuma parceria ou iniciativa de aproximação com movimentos sociais dessas comunidades. Além disso, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2017-2024, não se observa a inclusão de estratégias voltadas para a aproximação e colaboração com esses movimentos sociais. A participação ativa desses grupos poderia contribuir para o desenvolvimento de um ambiente escolar culturalmente relevante, que respeite e valorize as diversas identidades presentes no território. Como diz Vera Candau “a participação da comunidade escolar é essencial para a construção de uma educação que reconheça e respeite as múltiplas identidades culturais, sociais e étnicas presentes no ambiente escolar, permitindo que o processo educativo se articule com a realidade concreta dos estudantes e suas famílias.” (2010, p. 92)

Miguel Arroyo (2004) enfatiza que os movimentos sociais desempenham um papel crucial na formação da realidade dos jovens, principalmente no contexto escolar. Para Arroyo, a escola não deve ser uma instituição isolada das experiências e lutas coletivas que ocorrem fora dela; pelo contrário, deve acolher as vozes e vivências que os jovens trazem, muitas vezes influenciadas por esses movimentos.

Os movimentos sociais têm desempenhado papel fundamental na educação dos jovens, ao trazer para a escola questões de justiça, direitos e igualdade. É na convivência com essas experiências que os jovens constroem sua identidade e desenvolvem uma consciência crítica (ARROYO, 2004, p.98).

Segundo ele, os movimentos sociais - como os que lutam por direitos civis, igualdade racial, questões de gênero e justiça social - ajudam os jovens a compreenderem as desigualdades e injustiças da sociedade. Ao trazerem essas temáticas para a escola, os jovens se apropriam de uma visão crítica e participativa da realidade, que os prepara não só para o mercado de trabalho, mas para serem cidadãos conscientes e ativos.

Arroyo argumenta ainda que o sistema escolar precisa ser sensível a essas influências, integrando a educação às lutas por justiça e dignidade, que são muitas vezes os motivadores centrais dos movimentos sociais. Isso significa reconhecer a relevância das experiências coletivas e individuais dos jovens e desenvolver práticas pedagógicas que reforcem a consciência social e política, respeitando suas identidades e o contexto de suas vidas.

A família desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos jovens, assim como na construção de sua consciência social e política. As crenças e a cultura familiar influenciam a visão dos jovens sobre o mundo, sendo uma contribuição natural, pois fazem parte do ambiente de desenvolvimento. A questão, porém, é o quanto essa visão familiar favorece um desenvolvimento que acolhe a diversidade cultural presente na escola, na comunidade e, de maneira ampla, na sociedade brasileira.

Os professores do CE Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, assim como muitos outros professores brasileiros, têm o importante papel de promover reflexões sobre certas crenças, distorções históricas, o racismo recreativo, a homofobia, a exclusão social dos mais pobres e as narrativas políticas unilaterais que se perpetuam por gerações. O ambiente escolar é naturalmente diverso e, sem o olhar atento dos professores, pode ser impactado por discriminações e preconceitos. Caso essas questões não sejam esclarecidas e refletidas, a escola corre o risco de funcionar como um instrumento que perpetua práticas de discriminação, preconceito, narrativas unilaterais e a normalização de violações dos direitos humanos.

*Então exemplo se eu vou trabalhar com elas, com eles é algum aspecto histórico relacionado por exemplo a ditadura militar é eu vou associar essa ditadura histórica, política, econômica, social e literária. Por quê? Por quanta da censura aos meios de comunicação, aos áudios visuais, cinema, né? E demais teatros. Procurar associar essa repercussão em vários meios acadêmicos, ou não, e as áreas de cultura. Sempre colocando é de maneira mais clara possível o que alguns pensavam a respeito dessa ditadura, com o que os outros sofreram. Houve nesse período total perda dos direitos sociais e políticos. E infringiram os direitos humanos. Sempre colocando assim de maneira clara que muitos não imaginam que houve esse período para muitos aquilo era perseguição a subversivos e marginais. Como eram colocados aqueles que não estavam de acordo com o sistema. Colocando que nem sempre essa memória é coletiva. Essa memória é daqueles que vivenciaram essa situação e não de outros. Porque colocamos assim é porque a avó dele, ou a bisavó dele, de repente tem pais, foram pais mais velhos, não passou por isso. Até muitos vem com discurso que eram marginais que eram pegos, e a gente precisa desconstruir isso, por meio do diálogo, de quem fez, e de quem sofreu. E até o porquê, não justificando, mas o porquê de quem fez, e movido a quê. Precisa deixar os fatos bem claro. (PROFESSOR (A) 2, APÊNDICE A).*

*[...] o étnico-racial também é trabalhado com eles. São temas que os estudantes participam bastante. Eles estão bem antenados a estes temas. A questão do racismo que é crime e é grave, que não é besteira nem brincadeira. Quando surge uma oportunidade que eles falam “ah, mas eu só brinquei “ não isso é sério vamos discutir isso. Sobre o racismo estrutural eles sabem pouco, leva tempo, porque ainda tem muito de o estudante trazer o discurso dos pais, da questão da meritocracia, e aí se você estudar bastante você vai conseguir tudo. E não é assim, e não é tão fácil. Mesmo que você consiga estudar muito isso também pode não ser verdade. É preciso trabalhar a diversidade das escolhas também, de acordo com a personalidade de cada um. Eu falo que tem um paradoxo, de um lado tem um discurso de uma igualdade, mas temos que*

O alto índice de analfabetismo, somado à falta de estímulo ao pensamento crítico nas escolas brasileiras, foi historicamente dificultado e cerceado por 21 anos de regime militar. Esse período deixou como herança uma visão empobrecida e unilateral para muitas pessoas nascidas nas décadas de 1950, 1960 e 1970 no Brasil, que muitas vezes não tiveram a oportunidade de completar a escolarização, enquanto o número de brasileiros nas universidades era extremamente baixo. Para muitos, a única fonte de informação eram os veículos de comunicação controlados por regimes autoritários, o que dificultou o desenvolvimento de uma visão crítica. Hoje, esse histórico representa um desafio para os professores brasileiros, que buscam desconstruir narrativas arraigadas, perpetuadas por gerações e muitas vezes alimentadas por narrativas ideológicas e midiáticas. A escola, por sua vez, enfrenta questionamentos constantes de movimentos como o "Escola Sem Partido", que tenta deslegitimar o papel dos professores no fomento ao pensamento crítico.

Diante desse contexto, estender o debate educacional para incluir as famílias torna-se um processo desafiador e de longo prazo. É fundamental que a escola brasileira tenha disposição e coragem para convidar a comunidade familiar a desenvolver uma consciência crítica sobre temas como racismo estrutural e recreativo, homofobia, xenofobia, etarismo, diversidade religiosa e cultural, injustiça social e desigualdade. Além de estimular a empatia, é importante que as famílias tenham acesso ao conhecimento sobre as leis que criminalizam o preconceito e a discriminação no Brasil. Sabemos que ainda há espaço para avanços na legislação, mas já existe um marco jurídico que muitas vezes não é observado por falta de conhecimento da comunidade familiar.

A legislação educacional brasileira define também a função da escola na preparação para o trabalho. Hoje, empregadores estão cada vez mais atentos e conscientes sobre a diversidade e a inclusão, reformulando suas políticas institucionais para refletir esses valores. Essa preocupação é visível, por exemplo, no setor privado, onde muitas organizações já discutem inclusão e diversidade desde 2010, conforme apontam pesquisas do Instituto Akatu, que atua na área de sustentabilidade e consumo consciente. Em 2023, a Agência Nacional de Saúde (ANS) lançou o “Guia ANS de Inclusão e Diversidade”, que orienta gestores e servidores sobre como lidar com a diversidade nas dinâmicas e relações cotidianas no ambiente de trabalho. Essa tendência reflete um

movimento nos órgãos públicos para adotar diretrizes de inclusão e diversidade no local de trabalho.

Para os familiares de jovens em fase escolar, especialmente no ensino médio, que é a última etapa antes da vida adulta, é essencial compreender que a inclusão da diversidade não é uma questão de ideologia de gênero ou de religião. Essas questões estão presentes em todo o contexto social, e a inclusão é cada vez mais esperada no ambiente de trabalho e na sociedade em geral. A prática de atos discriminatórios pode acarretar consequências graves, como demissão e sanções judiciais. A escola tem um papel fundamental ao convidar as famílias a reflitam sobre essas questões e promover uma educação inclusiva e diversa, baseada em direitos contemporâneos, e não em ideologias ou fundamentalismos.

A omissão da escola em se aproximar da comunidade familiar pode abrir espaço para que narrativas unilaterais ganhem força, gerando um ambiente onde o respeito às culturas e identidades diversas fica comprometido. Esse é um ponto de reflexão importante para a construção de uma educação mais inclusiva.

No CE Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, o PPP (2017-2024) menciona a formação continuada dos professores como uma oportunidade e destaca a possibilidade de parcerias com a UFRJ para capacitação do corpo docente e dos funcionários, sem especificar os temas a serem abordados. Sugere-se, com base nas observações dos professores, que a formação inclua o tema da decolonialidade do poder e do saber, que é essencial para uma educação intercultural na perspectiva latino-americana.

Para Aníbal Quijano (2005), a educação intercultural é fundamental para a decolonização do poder e do conhecimento, pois permite reconhecer e valorizar os saberes de culturas que foram historicamente marginalizadas pelo colonialismo. Ele argumenta que o domínio colonial impôs uma visão eurocêntrica do mundo, desvalorizando o conhecimento indígena, africano e de outras culturas não europeias. A educação intercultural, nesse sentido, representa uma oportunidade de romper com essa hierarquia e abrir espaço para múltiplas epistemologias, promovendo uma visão mais plural e equitativa do conhecimento.

A colonialidade do poder implicou a imposição de uma estrutura hierárquica de conhecimento, que valoriza o saber eurocêntrico em detrimento dos saberes locais e populares. A educação intercultural é uma possibilidade de romper com essa imposição, permitindo a valorização de uma diversidade de epistemes e saberes (QUIJANO, 2005, p.117).

Para Quijano, essa abordagem representa uma forma de "descolonizar" as mentes e as estruturas educacionais, pois desafia a lógica de poder que historicamente subordinou culturas e saberes. Essa perspectiva incentiva a convivência e a valorização das diferenças culturais como fontes de aprendizado e enriquecimento mútuo.

Nos depoimentos coletados, ao perguntarmos sobre o desenvolvimento do tema da decolonialidade nas aulas, alguns professores afirmaram desconhecer o tema, enquanto outros mencionaram que ele é abordado apenas em certas disciplinas ou que não há abertura para explorá-lo em suas áreas de ensino, e há dúvidas se realmente eles realizam a interculturalidade nos processos educacionais:

*Eu não conheço muito bem esse tema, mas sei que nas aulas de História e Geografia da Espanha e da América Latina tem. Os professores trabalham bastante, depois se você puder conversar com eles. Eles trabalham bastante desconstruir todas essas ideias, crenças como te falei que o europeu é maravilhoso. É eu vejo também desconstruir todas essas ideias e crenças como te falei que o europeu é maravilhoso (PROFESSOR (A) 1, APÊNDICE A).*

*Eu trabalho autores brasileiros na minha disciplina não tenho abertura para falar de decolonialidade, mas trabalho autores brasileiros sim. Dou preferência (PROFESSOR (A) 4, APÊNDICE A).*

*A interculturalidade é um tema, mas não é um tema formalizado, ele está ali é transversal, ele está aí nas nossas práticas, nas nossas conversas, nos nossos trabalhos, às vezes a gente pensa o que é interculturalidade, e se a gente já está fazendo. [...] a gente faz, e não pensa no processo (risos). Formamos pessoas empáticas por meio da escuta da história de vida do outro. Realizamos o processo de conviver com as diferenças, e colocando para eles que os direitos são iguais, mas as diferenças é que nos enriquece no conhecimento por meio da troca. Formamos pessoas com pensamento crítico do entorno, da vida como é no Brasil. Temos processo de escuta com refugiados, e aprendemos muito com as histórias de vida deles e com a cultura também. Temos diálogos, sobre diversidade étnica, de gênero e dialogamos muito sobre o racismo e como sermos antirracista. É uma escola que pratica o diálogo intercultural em sala de aula. Falamos sobre conscientização política. Eles estão no ensino médio e partindo para a vida adulta precisam ter consciência. Temos muitas realidades aqui. Estudantes com deficiência, então é um trabalho de respeitar esses estudantes. Respeitar quem está na limpeza varrendo, respeitar toda a comunidade escolar. Valorizar todas as pessoas não importa a ocupação. Respeitar os colegas em suas diferenças, desde as ideias e aprender a debater até as escolhas de vida dessa pessoa. Temos muitos desafios que vencemos aqui, e continuamos. Nós somos um pouco conteudistas ainda. Somos. Mas estamos tentando nos abrir para as vivências e experiências, e nos empenhando para ter uma educação viva e desenvolver o estudante na sua integralidade, não somente no conteúdo técnico, mas como cidadão. A gente faz o Hispano Convida, e tem temáticas que são importantes com refugiados junto com o Caritas. Tem uma venezuelana que vem aqui e troca com os estudantes*

*visões de mundo diferente, e traz para eles que é importante olhar para o outro. Eles entendem é mais que aceitar. Eles entendem o contexto cultural e político do refugiado. O Grêmio é importante eles desenvolvem a governança das ações, que envolvem eles na troca. Eles mesmos ministram aulas de flauta, de dança e outras atividades. Nós temos a Hispanidad e a Brasilidade que são apresentados trabalhos culturais do Brasil e América Latina, e conseguimos trazer olhares sobre a América Latina como abordagens, políticas, sociais, econômicas e culturais. para entender o entorno que eles vivem (GE 1, APÊNDICE C).*

O (a) Professor(a) 4 menciona práticas decoloniais ao afirmar que trabalha com autores brasileiros, priorizando a valorização dos saberes da cultura latino-americana, de autores brasileiros no caso.

O (a) professor (a) 1 afirma desconhecer o conceito de decolonialidade, mas já incorpora inúmeras práticas educacionais decoloniais em suas aulas, valorizando diversos saberes de culturas latino-americanas em diferentes temas. Durante a entrevista completa que ele (a) cedeu compartilha vários exemplos das práticas interculturais e decoloniais.

Fica evidente a dúvida se há práticas educacionais interculturais e decoloniais do conhecimento e do poder como observamos nos relatos de parte dos professores. Como podemos observar seria interessante que a formação continuada incluísse os temas interculturalidade crítica e a decolonialidade do conhecimento e do poder, e explorar como essa abordagem se manifesta no currículo e nos processos educacionais práticos. Isso permitiria que os professores identificassem o que já praticam, e as áreas do conhecimento em que poderiam aprimorar suas ações educacionais, e como executá-las. É fundamental debater como o conhecimento e o poder podem ser decolonizados em todas as áreas do conhecimento, promovendo a valorização de saberes diversos e evitando a centralização eurocêntrica ou estadunidense no currículo.

A proposta da interculturalidade busca reconhecer e valorizar uma diversidade de conhecimentos, incluindo aqueles que vêm de culturas historicamente marginalizadas, como as latino-americanas, africanas e indígenas, em vez de centrar-se apenas nas perspectivas eurocêntricas ou estadunidenses. Esse enfoque permite construir uma educação que não só enriquece o currículo, mas também forma cidadãos mais conscientes e críticos, respeitosos da pluralidade cultural e preparados para lidar com realidades diversas.

É importante ressaltar que a proposta de inclusão de perspectivas interculturais no currículo escolar não visa excluir ou eliminar o conhecimento eurocêntrico ou

estadunidense, mas sim evitar que esses saberes sejam os únicos ou centrais como diz Chimamanda Ngozi Adichie “quando nos dizem uma única história sobre outra pessoa ou país, e essa história é a única que ouvimos, ela se torna a verdade. A única história.” (2009, p. 27). A ideia é valorizar conhecimentos latino-americanos que sejam relevantes para a realidade da escola brasileira. Como Candau (2016, p. 27) observa, uma educação intercultural deve dar ênfase às experiências culturais locais e globais, permitindo ao estudante dialogar com diferentes contextos culturais e desenvolver uma compreensão mais humana e complexa das relações sociais. Isso representa um avanço crucial para o combate ao preconceito e à desigualdade, promovendo uma educação que realmente reflète a pluralidade do mundo.

Por exemplo, na disciplina de Filosofia, seria possível integrar múltiplas visões sobre Direitos Humanos, como a concepção universal da ONU e a perspectiva latino-americana do filósofo argentino Enrique Dussel. Dussel argumenta que, embora a visão de direitos humanos da ONU seja fundamental, ela deve ser reinterpretada considerando as particularidades históricas, culturais e sociais da América Latina. Ele defende uma abordagem que integre a voz das populações historicamente marginalizadas, enriquecendo a discussão e contribuindo para uma verdadeira decolonização do conhecimento (DUSSEL, 1998, p. 29).

Na área de Matemática, a inclusão de cientistas e matemáticos brasileiros e latino-americanos no currículo é essencial para que os estudantes reconheçam a diversidade de contribuições científicas — incluindo as de mulheres, indígenas, negros e pessoas de diferentes gêneros. É importante questionar por que essas figuras ainda são pouco reconhecidas, tanto na América Latina quanto globalmente. Em paralelo, poder-se-ia discutir questões de gênero em carreiras de exatas, destacando matemáticas e engenheiras brasileiras de relevância histórica e contemporânea. Uma linha do tempo, que mostre contribuições ao longo do período moderno, ajudaria a visibilizar esses profissionais e fomentar uma consciência crítica sobre as razões históricas e sociais para sua invisibilidade.

A perspectiva decolonial não se limita às humanidades pode ser aplicada em qualquer área do conhecimento. O desafio está em definir e implementar a decolonialidade do conhecimento e do poder nas diferentes áreas do currículo escolar do ensino médio. No PPP o CE Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, propõe formação continuada para os professores em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPP, 2017-2024, p. 13) vemos como uma oportunidade para que os

professores ampliem seus conhecimentos em interculturalidade e na decolonialidade do conhecimento e do poder, visando a implementação de um currículo decolonial que promova uma educação intercultural na perspectiva latino-americana.

Nesse contexto, O PPP poderia ser revisada à luz dos conhecimentos adquiridos nessa formação continuada, promovendo uma maior integração da educação intercultural na perspectiva latino-americana com as atividades propostas na escola. A ampliação da compreensão sobre a decolonialidade do saber e do poder fortaleceria as práticas educacionais, promovendo a equidade no conhecimento entre a equipe de professores, e incentivando as práticas em todas as disciplinas do ensino médio.

A necessidade de formação continuada em temas como interculturalidade e decolonialidade, portanto, não se deve a uma falta de conhecimento, mas sim à busca pela equalização desse conhecimento em toda a equipe. A pesquisa revela, por meio de entrevistas e em consonância com o PPP (2017-2024, p.), que a qualificação e as práticas pedagógicas dos professores do CE Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto são pontos fortes no desenvolvimento dos estudantes.

A escola também enfrenta desafios importantes, conforme apontado no PPP (2017-2024, p. 13), incluindo questões de acessibilidade de pessoas com deficiência. O espaço físico da escola apresenta limitações significativas para pessoas com deficiência de mobilidade, como a ausência de rampas e a presença de escadas íngremes que interligam diferentes áreas. Isso impossibilita o acesso de pessoas com órteses, próteses ou cadeiras de rodas e representa um risco elevado para pessoas com deficiência visual. O PPP (2017-2024) reconhece essas limitações como um ponto fraco e descreve as estratégias da escola para enfrentá-las.

#### **“Ponto Fraco**

- Infraestrutura e Problemas estruturais no Prédio
- Falta de Acessibilidade” (PPP, 2017-2024, p.13).

#### **“Estratégias**

1. Solicitar através de relatórios e ofícios à melhoria do espaço físico” (PPP, 2017-2024, p.13).

O CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto está em processo de encaminhar a questão de acessibilidade, pois é uma questão complexa de estrutura predial e não uma simples obra para acessibilidade. E a solução precisa ser analisada pela Secretaria da Educação do Rio de Janeiro.



Os estudantes citam que o espaço físico não é adequado para o número de estudantes e as áreas comuns e de lazer são restritas e insuficientes, alegam que ficam 10 horas na escola confinados. A coordenadora pedagógica cita que infelizmente a solução seria a mudança de prédio, porém essa decisão é tomada somente pela SEDUC RJ, e é bem complexa. Não há espaço no prédio para expansão de áreas.

As análises do documento PPP (2017-2024), e dos dados coletados por meio das entrevistas foram suficientes para a produção da conclusão do estudo de caso da práxis da Educação Intercultural no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto.

## 6 CONCLUSÃO

A globalização não é apenas um fenômeno econômico, mas um sistema que transforma culturas, políticas e modos de vida, promovendo desigualdades e injustiças sociais. Segundo Octavio Ianni, a globalização não é um fenômeno exclusivamente moderno, mas um processo histórico que teve início com as expansões coloniais europeias no século XV, quando o comércio e as trocas culturais começaram a se expandir para além das fronteiras locais (Ianni, 1995, p. 32). O atual estágio da globalização — intensamente marcado pelo neoliberalismo — consolidou-se principalmente a partir da década de 1970 e se aprofundou após o fim da Guerra Fria, na década de 1990 (Ianni, 1995, p. 45). Ianni defende que, desde então, houve diversas fases da globalização, cada uma marcada por intensificação das interconexões entre povos, economias e culturas, e cada uma com suas especificidades.

A globalização impulsiona o multiculturalismo ao promover uma interconexão global, onde culturas diversas são postas em contato e visibilidade. No entanto, esse multiculturalismo é moldado pelas forças do mercado, que frequentemente transforma as expressões culturais em produtos para consumo. Em vez de ser uma convivência genuína entre culturas, o multiculturalismo, sob a globalização, é manipulado pela lógica capitalista, resultando em uma valorização superficial da diversidade que não aborda as profundas desigualdades sociais e culturais. Trata-se de um multiculturalismo orientado mais pela economia global do que por um verdadeiro reconhecimento das diferenças culturais (Ianni, 1992, p. 127-129).

Catherine Walsh amplia o entendimento de Ianni 17 anos depois realizando a crítica ao multiculturalismo, argumentando que ele tende a assumir uma postura superficial e muitas vezes tokenista<sup>31</sup> em relação às diferentes culturas, reconhecendo-as de forma limitada e frequentemente sem abordar as relações de poder subjacentes e as desigualdades estruturais. Segundo Walsh, o multiculturalismo muitas vezes acaba reforçando a ordem hegemônica ao celebrar a diversidade apenas de maneira cosmética, sem questionar as hierarquias que produzem exclusão e marginalização (Walsh, 2009, p. 68).

---

<sup>31</sup> Palavra "tokenismo" vem do inglês *tokenism*, derivada de *token*, que significa "sinal", "símbolo" ou "representação". Esse termo começou a ser usado na língua inglesa na década de 1960, especialmente no contexto dos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos. Ele foi utilizado para descrever práticas de inclusão simbólica de pessoas de grupos minoritários (especialmente negros e outras minorias raciais) em ambientes de trabalho, educação e mídia, sem uma verdadeira intenção de igualdade ou de mudança nas estruturas de poder (KANTER, 1997, p. 208-209) e (PHILLIPS, K. W.; APFELBAUM, E. P., 2012, p. 275-343).

Em oposição ao multiculturalismo, Walsh defende a interculturalidade crítica como um caminho mais profundo e transformador. Segundo ela, a interculturalidade crítica, não se limita a reconhecer as culturas diferentes, mas busca promover uma interação verdadeira, baseada no diálogo e na construção de novas formas de relacionamento entre os diversos grupos culturais. Esse enfoque implica uma análise crítica das estruturas de poder, desafiando e questionando as desigualdades sociais, raciais e culturais. Dessa forma, a interculturalidade crítica é uma abordagem emancipatória que procura desconstruir as dinâmicas coloniais ainda presentes nas sociedades contemporâneas e construir relações mais justas e igualitárias (Walsh, 2009, p. 70-72).

Vera Candau (2009) analisa a relação entre globalização e multiculturalidade, apontando que a globalização tem promovido um intenso fluxo de culturas e ideias, resultando em uma maior visibilidade da diversidade cultural. No entanto, ela também critica a forma como esse fenômeno pode levar à homogeneização cultural, onde culturas locais podem ser ameaçadas pelas culturas globais dominantes, geralmente de países mais ricos (2009, p. 45-48).

Vera Candau (2012) define multiculturalidade como a coexistência de diversas culturas em um mesmo espaço, sem necessariamente promover interação ou diálogo entre elas. Essa definição é mais um reconhecimento da diversidade cultural do que uma verdadeira promoção da convivência entre diferentes grupos. Candau critica essa abordagem por considerá-la superficial, onde as culturas são vistas como compartimentos isolados, levando à marginalização e à falta de um diálogo significativo. A autora argumenta que essa visão pode perpetuar desigualdades e tensões sociais, uma vez que não incentiva a troca e a compreensão entre os grupos culturais (2012, p. 38).

Candau propõe a interculturalidade como um conceito que transcende a mera coexistência, enfatizando a importância da interação e do diálogo entre diferentes culturas. Para ela, a interculturalidade envolve um processo dinâmico de troca, aprendizado e transformação mútua. Essa abordagem permite que as culturas não apenas coexistam, mas que também se influenciem e se enriqueçam mutuamente, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e plural (2012, p. 39-45).

A globalização não se limita a um fenômeno de expansão econômica; ela implica também a transformação de identidades, tradições e estruturas de poder. Ianni ressalta que, ao contrário do ideal de integração harmoniosa entre os povos, a globalização impõe uma lógica competitiva, onde grandes conglomerados econômicos e interesses

financeiros ditam o ritmo da economia global e promovem uma homogeneização cultural que sufoca tradições locais (Ianni, 1995, p. 76).

Para Octavio Ianni, a globalização teve um impacto profundo no Brasil e na América Latina, aprofundando desigualdades econômicas e sociais na região (Ianni, 1995, p. 200). Ele argumenta que a globalização, sob a lógica neoliberal, trouxe consigo uma reorganização econômica que subordina os países latino-americanos aos interesses das potências econômicas globais, transformando-os em exportadores de matérias-primas e em consumidores dos produtos industrializados das grandes potências.

Ianni analisa que, ao adotar políticas neoliberais — como privatizações, redução do papel do Estado e abertura econômica —, os países latino-americanos ficaram ainda mais vulneráveis aos ciclos econômicos globais e à influência de instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Ianni, 1995, p. 220). Essas instituições promovem políticas que muitas vezes atendem aos interesses dos países ricos e das corporações transnacionais, em detrimento dos interesses e das necessidades locais.

A globalização também impactou a cultura e a política latino-americanas. Há uma "homogeneização cultural" promovida pela mídia global e pelas indústrias culturais que, ao disseminarem padrões e valores estrangeiros, ameaçam a identidade e as tradições locais (IANNI, 1995, p. 250). No campo político, ele observa uma erosão da soberania nacional, com governos frequentemente submetidos às pressões econômicas externas e às exigências do mercado global, o que enfraquece sua capacidade de promover políticas de justiça social.

Ianni globalização como um processo que amplia as desigualdades e limita as oportunidades de desenvolvimento autônomo na América Latina (IANNI, 1995, p. 275). Ele acredita que é necessário criar formas de resistência e promover uma formação crítica dos sujeitos por meio da educação para enfrentar as injustiças e transformar as estruturas que perpetuam a subordinação e a exclusão na região.

Quijano argumenta e concorda com Ianni que a globalização não é um fenômeno novo, e complementa dizendo que é uma continuação das dinâmicas coloniais que moldaram a América Latina desde o período da colonização (QUIJANO, 2000, p. 15). Para ele, a globalização contemporânea se insere em um contexto de "colonialidade do poder", onde as relações de dominação colonial continuam a influenciar as estruturas econômicas, sociais e culturais da região. Ele destaca que a globalização tem reproduzido e intensificado as desigualdades existentes, subalternizando os países da América Latina

e relegando-os a papéis de fornecedores de matérias-primas e consumidores de produtos industrializados das potências globais (QUIJANO, 2000, p. 45).

As políticas neoliberais promovem a concentração de riqueza nas mãos de uma elite, enquanto a maioria da população enfrenta precarização e exclusão social (QUIJANO, 2000, p. 67). Essa concentração de poder econômico e político limita as oportunidades para as classes populares e reforça as estruturas de opressão. Observa-se que o neoliberalismo tende a erodir a soberania dos Estados nacionais, à medida que as decisões econômicas são cada vez mais tomadas por instituições financeiras internacionais e corporações transnacionais, que não têm compromisso com o bem-estar das populações locais (QUIJANO, 2000, p. 102).

Uma das principais contribuições de Quijano é a análise da interseção entre a globalização e a colonialidade, diz que a globalização não é apenas um processo econômico, mas também um fenômeno cultural e político que perpetua relações de dominação histórica (QUIJANO, 2000, p. 120). Essa perspectiva é fundamental para compreender como as dinâmicas globais afetam a América Latina e suas populações.

A análise de Quijano sobre a colonialidade do poder e do conhecimento e as suas implicações para a educação é relevante para a formação de sujeitos críticos. Ele propõe que a educação deve reconhecer e questionar as desigualdades estruturais geradas pela globalização e pela colonialidade, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade social (QUIJANO, 2000, p. 145).

Catherine Walsh destaca três pilares fundamentais da interculturalidade: justiça, Estado e educação. Em relação à educação, ela argumenta que esta deve ser um espaço de diálogo e respeito às diversidades culturais, promovendo uma formação crítica e consciente. Walsh afirma que "a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento, envolvendo práticas que considerem as diferentes identidades e experiências culturais dos estudantes" (WALSH, 2010, p. 123).

Ianni vê a globalização como um processo que amplia as desigualdades e limita as oportunidades de desenvolvimento autônomo na América Latina (IANNI, 1995, p. 275). Ele acredita que é necessário criar formas de resistência e promover uma formação crítica dos sujeitos por meio da educação para enfrentar as injustiças e transformar as estruturas que perpetuam a subordinação e a exclusão na região (2000, p. 172-175).

Para Vera Candau, a educação desempenha um papel fundamental no enfrentamento dos desafios impostos pela globalização, neoliberalismo e o multiculturalismo. Ela argumenta que a educação deve ser um instrumento de

transformação social, promovendo a interculturalidade e a inclusão (2008. p. 45-50). Candau complementa essa perspectiva, enfatizando que a formação de estudantes com pensamento crítico requer a promoção de práticas educativas que desafiem as desigualdades e injustiças presentes na sociedade (CANDAUI, 2011, p. 25). Para ela, a educação deve buscar desenvolver competências que permitam aos estudantes questionarem e transformar as realidades sociais que habitam, promovendo uma educação que seja verdadeiramente emancipadora.

A proposta de Vera Candau sobre a educação intercultural enfatiza a importância de um espaço de aprendizado e transformação que respeite e reconheça as diferenças culturais. Ela argumenta que a educação intercultural deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar de forma reflexiva em um mundo cada vez mais globalizado. Candau acredita que esse tipo de educação deve promover práticas que incentivem o diálogo, a troca de experiências e diz que “a educação intercultural deve ser um espaço de aprendizado e transformação, onde as diferenças culturais são respeitadas e reconhecidas” (CANDAUI, 2016, p. 45).

O diálogo intercultural é um processo de comunicação e interação entre pessoas ou grupos de diferentes culturas, onde há uma troca de ideias, valores e perspectivas com o objetivo de promover compreensão mútua, respeito e cooperação. Esse diálogo vai além da simples coexistência de diferentes culturas (como no multiculturalismo); ele busca um engajamento ativo, onde as partes envolvidas escutam e aprendem umas com as outras, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais.

Esse tipo de diálogo é central em contextos de educação intercultural e em sociedades multiculturais, pois ajuda a construir um ambiente em que as pessoas podem se sentir valorizadas e incluídas, independentemente de suas origens culturais. Ele também é fundamental para enfrentar estereótipos, preconceitos e discriminação, criando uma base para uma convivência mais justa e equitativa.

O diálogo intercultural é composto pelo respeito que se traduz no reconhecimento do valor e dignidade de cada cultura, sem hierarquizar. Na empatia que é a disposição de compreender o outro nas suas diferentes vivências para compreender suas perspectivas culturais. A prática da escuta ativa que é ouvir de maneira genuína e aberta, sem julgamentos, permitindo uma verdadeira troca de experiências. E por fim busca a reciprocidade nas relações, com a valorização da troca de vivências e experiências, onde todas as partes contribuem e aprendem, promovendo um enriquecimento mútuo.

Ao adotar o diálogo intercultural, busca-se promover uma educação que valorize as diversidades culturais e contribua para formar cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva em sociedades multiculturais, buscando a evolução para a interculturalidade.

Há um consenso entre pesquisadores das áreas cultural, social e educacional de que, em um cenário globalizado e neoliberal, caracterizado por sociedades multiculturais, é fundamental a formação de sujeitos com pensamento crítico, capazes de resistir a todas as formas de preconceito e estereótipo e de enfrentar as injustiças sociais e desigualdades produzidas por esse sistema. É essencial que esses cidadãos sejam ativos na busca por transformação social, questionando as injustiças e desigualdades perpetuadas pela estrutura vigente. Nesse contexto, a educação se destaca como um importante vetor para a formação de agentes de mudança social, política e econômica, oferecendo uma via concreta — e não meramente utópica — para capacitar indivíduos a agirem sobre suas realidades. A Educação Intercultural, em particular, apresenta-se como uma abordagem possível, cuja epistemologia oferece as bases necessárias para o desenvolvimento de sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para verificar essa possibilidade, a presente pesquisa desenvolveu um estudo de caso exploratório da prática de Educação Intercultural na perspectiva latino-americana, tomando como referência o Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto, uma escola pública de ensino médio localizada no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal foi examinar se a prática de educação intercultural adotada pela escola está em consonância com as epistemologias propostas por autores de referência na área. Essas incluem a proposta de interculturalidade crítica de Catherine Walsh; a decolonialidade do poder e do conhecimento, segundo Anibal Quijano; e as reflexões de Vera Candau sobre os desafios específicos da educação intercultural no Brasil.

A pesquisa buscou entender se a escola adota uma prática educativa alicerçada nas premissas da episteme da Educação Intercultural fundamentais como o diálogo intercultural, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, a promoção de uma educação para a inclusão e a igualdade, o compromisso com a justiça social e os direitos humanos. Além disso, avaliou-se se o colégio mantém um currículo flexível e inclusivo, fomenta a participação comunitária e investe na formação contínua dos professores para uma Educação Intercultural efetiva.

A pesquisa enfrentou limitações por ter sido realizada em 2022, ano marcado pelo retorno integral das aulas presenciais nas escolas públicas, após dois anos de

pandemia de COVID-19. Observamos que o ambiente escolar apresentava um nível elevado de ansiedade entre os estudantes, percebido durante a seleção dos participantes e nas entrevistas. Alguns estudantes optaram por não participar, demonstrando desânimo e sinais de depressão — reflexo compreensível do impacto emocional do período pandêmico. A equipe gestora também enfrentou desafios consideráveis, lidando com um ambiente escolar caracterizado por aumento de conflitos entre estudantes, cansaço entre os professores após a intensa dedicação ao ensino remoto, oscilações emocionais de toda a comunidade escolar e a necessidade de revisão dos conteúdos para recuperar o aprendizado defasado, conforme reconhecido no campo educacional pós pandemia, por múltiplos fatores que afetaram o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia.

Embora essas circunstâncias tenham limitado o número de entrevistados e o tempo das entrevistas, a análise dos dados coletados indica que tais restrições não comprometeram as respostas dos objetivos de pesquisa.

A pesquisa destaca a prática do diálogo intercultural nas salas de aula do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. Esse diálogo é fomentado por processos educacionais promovidos pelos professores que incentivam a participação ativa dos estudantes em debates voltados ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade sociopolítica do Brasil e da América Latina. Sob a orientação dos professores, os estudantes analisam e discutem temas como xenofobia, racismo e preconceito, refletindo sobre como essas práticas se manifestam no contexto nacional e global.

Os estudantes identificam o debate como uma forma de aprofundar seu conhecimento, relatando que, em várias ocasiões, reformulam conceitos previamente estabelecidos, substituindo ideias herdadas ou repetidas de outras fontes por visões próprias, construídas por meio da reflexão crítica. O processo de debate e reflexão tem também promovido a valorização de diferentes culturas, desconstruindo estereótipos relacionados a culturas africanas e latino-americanas. Além disso, os estudantes realizam uma análise aprofundada das noções de “melhor” ou “pior” cultura e questionam a percepção de que as oportunidades de desenvolvimento estão restritas aos países europeus. Esse processo crítico reflete-se, ainda, em debates sobre narrativas migratórias, desvendando estereótipos, exclusão e preconceitos frequentemente associados aos movimentos migratórios.

Eventos como “Hispanidad” e “Brasilidade” são usados como ferramentas pedagógicas na escola, baseados em pesquisas guiadas pelos professores para proporcionar um olhar crítico que transcende as narrativas muitas vezes difundidas pela



mídia hegemônica e redes sociais, que tendem a reforçar desinformação e estereótipos sobre as culturas latino-americanas.

Essas atividades possibilitam uma troca enriquecedora entre professores e estudantes sobre o potencial de aprendizado das diversas culturas, considerando os aspectos sociais, políticos e históricos das relações entre colonizadores e colonizados. Essa prática cria um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e à elaboração de projetos concretos, evidenciando uma práxis de decolonialidade do conhecimento. Além disso, promove uma crítica à homogeneização do poder, explorando as dinâmicas entre o pensamento do hemisfério norte e sul, assim como as interações entre colonizados e colonizadores.

A escola enfatiza a importância do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural existente nas sociedades latino-americanas, especialmente em contextos educacionais. Defende que a educação deve refletir a pluralidade de identidades culturais, étnicas e sociais presentes na escola e na sociedade. Assim, busca-se promover um ambiente de diálogo que leve em conta todas as vozes representadas. Em caso de discriminação, a escola incentiva que os conflitos sejam resolvidos por meio do diálogo entre professores e estudantes. Como resultado, observa-se um avanço em direção a uma educação inclusiva e igualitária, que combate todas as formas de discriminação, incluindo homofobia, racismo, xenofobia e preconceitos ligados a diversas culturas e identidades.

A promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades é uma prioridade para todos os estudantes, independentemente de suas origens culturais, étnicas, identitárias ou deficiências intelectuais. Discussões sobre homofobia, por exemplo, ocorrem com frequência entre estudantes e professores incluindo debates sobre sexualidade. Notavelmente, os estudantes demonstram um avanço no entendimento sobre o tema. Muitos relataram que, antes, associavam caráter e moralidade às identidades escolhidas, mas agora compreendem que estudantes LGBTQIA+ são “pessoas boas e não têm problema nenhum”. Os estudantes relataram que, anteriormente, evitavam a comunicação com colegas LGBTQIA+, mas essa atitude mudou. Muitos desses preconceitos são herdados dos núcleos familiares e sociais, e a escola desempenha um papel fundamental ao ajudá-los a reconhecer que todos, independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero, são plenamente dignos de respeito e inclusão. Embora esse seja um avanço significativo, os professores reforçam que ser quem se deseja ser não deve ser considerado “normal” no sentido de uma norma a ser tolerada, pois nunca foi uma anormalidade; trata-se simplesmente de um direito fundamental.

Os professores também introduzem no debate a reflexão sobre o conceito de "ser normal", destacando que estereótipos sobre o que é "normal" ainda são comuns nas escolas. Esse debate é urgente, pois a falta de diálogo sobre a diversidade de gênero pode alimentar preconceitos, discriminação, exclusão e formas de violência simbólica, verbal e física entre os estudantes.

Na escola, o debate sobre racismo é contínuo, promovendo uma escuta ativa para estudantes que já vivenciaram episódios racistas e discutindo o impacto doloroso e opressor dessas experiências. Os estudantes demonstram consciência de que o racismo representa uma forma de violência que permeia tanto o ambiente escolar quanto a sociedade em geral. A educação em direitos humanos, integrada às práticas escolares, é valorizada como ferramenta essencial para a promoção da justiça social, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos críticos, cientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com uma visão engajada latino-americana e global.

Os estudantes participam de diálogos que exploram processos históricos, políticos, sociais e culturais, capacitando-se a realizar análises críticas sobre temas como o processo eleitoral, a elaboração de políticas públicas para a melhoria da sociedade local e a reflexão sobre eventos históricos significativos, como a ditadura militar, que suprimiu direitos civis e violou direitos humanos através de práticas de tortura e encarceramento injusto, negando aos cidadãos o direito à ampla defesa.

Apesar desse ambiente crítico e inclusivo, a escola enfrenta limitações estruturais que dificultam a plena inclusão de estudantes com deficiência física, especialmente aqueles com mobilidade reduzida que necessitam de órteses e próteses. Um ofício foi enviado à gestão do colégio e à SEDUC RJ solicitando melhorias de acessibilidade, mas até o momento, a solicitação permanece sem resposta.

O currículo aplicado no colégio combina o conteúdo exigido pela SEDUC RJ, considerado rígido por muitos professores com as propostas do corpo docente, que possuem flexibilidade aprovada pela gestão pedagógica. Embora haja espaço para o desenvolvimento de um currículo flexível e interdisciplinar, a decisão do Governo do Estado de retirar as 18 horas destinadas ao planejamento resultou em uma perda significativa de oportunidades para aprimorar o conteúdo intercultural e decolonial.

Os encontros de planejamento entre professores que antes enriqueciam o currículo, são essenciais para assegurar que a abordagem intercultural e decolonial esteja presente no processo de ensino e aprendizagem. Embora os docentes continuem

promovendo um currículo interdisciplinar e intercultural, essa implementação ocorre de maneira precária. Sem as horas formais de planejamento, eles se esforçam para criar atividades, muitas vezes improvisando nos intervalos das aulas e na sala de professores com o tempo diminuto e não ideal. Essa situação revela a dura realidade do professor brasileiro, que, sem o apoio necessário dos governos, precisa planejar em corredores e espaços improvisados para tentar garantir uma educação transformadora e de qualidade.

Outra oportunidade subutilizada, por causa da falta de tempo focado em planejamento, é a troca de saberes entre os professores. Essa interação é crucial para alinhar as questões de interculturalidade e decolonialidade no currículo, promovendo uma sinergia entre o conhecimento do corpo docente e a gestão pedagógica. A ausência dessa colaboração pode comprometer a eficácia do currículo na abordagem de temas críticos, limitando o potencial de promover uma educação inclusiva e consciente das diversidades culturais.

A formação do professor é outro aspecto central na construção de uma educação intercultural. Para isso, ela precisa ser descolonizada e crítica em relação à realidade latino-americana e suas construções sociais. Os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, aplicando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças culturais, sociais e identitárias, incentivando o diálogo intercultural. Parte do corpo docente e da equipe gestora do CE João Cabral de Melo Neto demonstra um conhecimento parcial sobre interculturalidade e decolonialidade; o PPP (2017-2024) sinaliza uma parceria com a UFRJ para formação continuada dos docentes. Esse tipo de formação pode contribuir para equalizar o conhecimento entre o corpo docente e gestores educacionais, possibilitando a prática da interculturalidade e decolonialidade no currículo de forma ampla e integrada, em vez de ser restrita a algumas disciplinas.

Em relação à formação para a diversidade, o grupo de docentes e gestores escolares demonstra que são capacitados para lidar com possíveis conflitos, e estão atentos a qualquer atitude que desrespeite os direitos de cada estudante em sua diversidade no ambiente escolar. Quando identificam situações de preconceito ou discriminação, promovem intervenções com práticas pedagógicas ativas, que incentivam a reflexão por meio de debates, sobre a importância de não normalizar essas atitudes, reforçando o valor do respeito às diferenças.

Nos cursos de formação pedagógica e nas licenciaturas, a interculturalidade aparece de forma tímida e, frequentemente, fragmentada, sendo limitada, em muitos

casos, a aspectos específicos da cultura africana e indígena no Brasil. Contudo, é essencial expandir essa formação, promovendo uma compreensão mais abrangente e profunda da interculturalidade. Isso permitirá que pedagogos e licenciados se preparem melhor para lidar com a diversidade em suas práticas educacionais, abordando de forma integrada questões culturais, étnicas, religiosas, sociais, de gênero e sexualidade, além das necessidades de pessoas com deficiência, as questões relacionadas à idade (etarismo) e as dimensões geográficas, que envolvem diferentes formas de vida e experiências baseadas em regiões, influenciando a cultura, a língua e as relações sociais.

A formação intercultural dos professores, segundo perspectivas como a de Reginaldo Matias Fleuri (2003), pode ser realizada por meio de uma abordagem que inclua tanto a capacitação em conhecimentos específicos sobre diversidade cultural quanto o desenvolvimento de habilidades e atitudes para a convivência democrática e inclusiva. Segundo Fleuri, "os professores precisam ser formados para uma prática pedagógica que reconheça e valorize a pluralidade cultural, promovendo a inclusão e a justiça social" (FLAURI, 2003, p. 57).

Fleuri (2013;2022) traz que os estudos sobre diversidade e justiça social tem como objetivo capacitar os professores para reconhecer as complexidades da diversidade cultural e as desigualdades existentes, compreendendo a relação histórica e social que sustentam os preconceitos e discriminações. Esse entendimento pode ser promovido por meio de cursos sobre história e direitos humanos, segundo as perspectivas latino-americanas, além de análises de relações de poder e políticas de inclusão.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusiva para proporcionar aos professores recursos e estratégias pedagógicas que incentivem o diálogo, a empatia e a mediação de conflitos, criando um ambiente em que todos os estudantes se sintam valorizados. Isso pode incluir o uso de metodologias ativas que incentivem a troca de experiências culturais e o desenvolvimento de atividades que abordem temas culturais, linguísticos e sociais de forma integrada (FLEURI, 2022).

Lee S. Shulman (1986, p. 4-14), introduziu conceitos fundamentais sobre o conhecimento pedagógico e a integração de saberes docentes. Embora não tenha se concentrado especificamente na transversalidade entre disciplinas, suas ideias sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) enfatizam a importância dos professores compreenderem profundamente os conteúdos que ensinam e as melhores maneiras de transmiti-los, considerando as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento. enfatizando a importância dos professores integrarem o conhecimento específico da

disciplina com estratégias pedagógicas eficazes. Ele afirma que o PCK é uma "amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é exclusiva do domínio dos professores" (1987, p. 1-22).

Shulman argumenta que o ensino eficaz requer mais do que o domínio de uma disciplina isolada; é necessário que os professores integrem conhecimentos de diversas áreas para promover uma compreensão mais holística para os estudantes. Essa perspectiva apoia a ideia de transversalidade, onde temas e habilidades são abordados de maneira integrada, ultrapassando as fronteiras tradicionais das disciplinas. A formação continuada de professores precisa assumir o tema transversal com urgência.

Proporcionar para os professores experiências práticas e vivenciais são essenciais para que a formação intercultural seja robusta. Incentivar os professores a participação de vivências em ambientes culturalmente diversos, para que possam enriquecer sua compreensão e empatia em relação a diferentes realidades culturais. Essa prática favorece o aprendizado baseado em experiência, que pode ser ampliado por meio de visitas a comunidades, aproximação com movimentos sociais, e parcerias com grupos culturais e atividades que promovam o encontro com outras culturas.

Esses componentes, combinados, diz Fleuri (2022) traz possibilidades para formar um professor preparado para a interculturalidade, capacitando-o a construir ambientes escolares que respeitem e valorizem a diversidade e que promovam a igualdade e a inclusão, e principalmente que busquem transformação para se ter justiça social.

É necessário que a formação estimule uma postura ética e crítica nos professores, onde o respeito, o compromisso com a justiça social e o engajamento ativo para a transformação social sejam centrais. Essa formação pode ser apoiada por debates e reflexões sobre o papel do professor na construção de uma sociedade plural, e pela criação de grupos de estudo sobre interculturalidade.

A CE Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto demonstrou envolvimento com a comunidade de imigrantes por meio de uma parceria com a Instituição Cáritas, o que resultou em importantes aprendizados para a formação dos estudantes. No entanto, observou-se que há oportunidade de aprofundar essa interação, envolvendo mais ativamente com as comunidades, incluindo as famílias, e os movimentos sociais locais. Embora a escola realize as comunicações institucionais sobre a gestão e as atividades educacionais, o que é importante, é fundamental ir além dessa abordagem, buscando uma participação comunitária mais efetiva.

A participação da comunidade não deve ser limitada apenas a aspectos administrativos ou informativos, mas deve ser vista como um pilar essencial para criar um ambiente escolar culturalmente relevante e respeitador das diversas identidades que coexistem no território. Nesse sentido, como aponta Candau (2008), “a participação comunitária é imprescindível para a construção de uma educação intercultural, pois permite que as escolas incorporem as vivências, saberes e culturas da comunidade, promovendo um diálogo autêntico e respeitoso entre diferentes culturas” (CANDAU, 2008, p. 57).

Portanto, é necessário que a escola amplie suas ações, envolvendo não só os imigrantes, mas também os moradores locais e as lideranças culturais, por meio de movimentos sociais presentes no território, criando um espaço de colaboração e troca mútua. A promoção de atividades que favoreçam o intercâmbio de saberes, histórias e experiências entre os estudantes e a comunidade pode enriquecer significativamente o ambiente escolar, tornando-o mais inclusivo e representativo das diversas culturas presentes. Esse processo também contribui para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e respeitosa das diferenças culturais, sociais e identitárias, características tão marcantes na contemporaneidade.

A hipótese desta pesquisa foi investigar se a práxis da Educação Intercultural na perspectiva latino-americana é capaz de formar sujeitos com pensamento crítico, capazes de resistir à injustiça social e à desigualdade, ampliadas por mais de 30 anos de um sistema globalizado e neoliberal em uma sociedade multicultural brasileira. A pesquisa busca contribuir para a construção de uma sociedade intercultural brasileira, promovendo a vivência da interculturalidade nas relações sociais, com a transformação necessária para o "bem viver" de todos. Esse movimento deve ser sustentado por três pilares fundamentais da interculturalidade crítica: o Estado, a justiça e a educação.

Dessa forma, a pesquisa enfatiza a importância de questionar o Estado em relação às políticas públicas educacionais, abrangendo desde a disponibilização de infraestrutura pública adequada para a educação até a justa remuneração dos professores em como a sua formação continuada em educação intercultural. Aos legisladores, cabe o desafio de debater e criar leis que possibilitem uma educação libertadora, que fomente o pensamento crítico nos indivíduos, capacitando-os, por exemplo, a fazer escolhas informadas no exercício da cidadania, como ao votar para eleger representantes parlamentares comprometidos com o combate à injustiça social e às desigualdades.

Além disso, é fundamental que o sistema de justiça brasileiro seja capaz de garantir que direitos e deveres sejam cumpridos, respeitando e abrangendo toda a diversidade da sociedade. A pesquisa propõe, ainda, que a educação intercultural seja implementada de maneira coordenada e não fragmentada, como ocorre atualmente, para que se torne um objetivo coletivo de toda a sociedade. Reconhece-se que a educação é um campo complexo, que exige políticas públicas robustas e articuladas nas esferas municipal, estadual e federal, com um suporte contínuo para a Educação Intercultural.

As escolas precisam contar com equipes de professores formados em educação intercultural, com um profundo entendimento da interculturalidade crítica e da decolonialidade do poder e do saber, e busquem engajar toda a comunidade escolar, promovendo um estreito relacionamento entre todos os envolvidos nas práticas educativas. As escolas também devem buscar parcerias com movimentos sociais locais, de forma a integrar as vivências e experiências mais próximas da realidade cultural, social, política e econômica de seus contextos latino-americano.

A pesquisa contribui para o campo da educação ao destacar a necessidade urgente de aprofundar o conhecimento sobre interculturalidade crítica, decolonialidade do conhecimento e do poder, e práticas de educação intercultural na perspectiva latino-americana nos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas, com o objetivo de formar professores para a interculturalidade. Além disso, aponta para a importância de cursos de formação continuada voltados para pedagogos, professores licenciados e gestores educacionais em atuação. O professor desempenha um papel crucial na implementação da educação intercultural nas escolas. Como afirma Candau (2007) “a formação dos professores deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo, no qual é fundamental que o professor se reconheça como um agente de transformação, capaz de promover um ambiente educativo que respeite as diferenças e favoreça o diálogo intercultural” (p. 63). A formação para a interculturalidade impacta diretamente a prática docente, especialmente no momento da elaboração do planejamento curricular. Quando não há conhecimento sobre interculturalidade crítica, é difícil que o currículo seja flexível, decolonial, inclusivo e alinhado com a perspectiva latino-americana. A falta dessa formação pode resultar em um currículo que não reconhece e valoriza as diversidades culturais, dificultando a construção de um ambiente educacional que promova o respeito, o diálogo intercultural e a justiça social.

Outra contribuição importante que a pesquisa traz é a aproximação importantíssima da escola com os movimentos sociais locais fundamental na Educação

Intercultural, que infelizmente é tímida no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto. A colaboração permite que o currículo escolar se torne mais relevante e contextualizado com a realidade dos estudantes e das comunidades onde a escola está inserida. Isso fortalece a educação como uma prática ligada ao cotidiano dos estudantes, fazendo com que o aprendizado não seja algo distante ou descontextualizado, mas sim algo que pode ser vivido e praticado no mundo real.

A relação entre a escola e os movimentos sociais cria um espaço para o diálogo e a troca de conhecimentos, onde tanto a escola quanto as comunidades podem aprender mutuamente. Isso fortalece a ideia de que a educação não é um processo unilateral, mas uma troca contínua e dinâmica. O envolvimento com os movimentos sociais contribui para que os professores adquiram uma visão mais ampla e sensível às realidades locais, além de possibilitar que os estudantes se conectem com as experiências e demandas das comunidades ao seu redor. Os movimentos sociais são muitas vezes espaços de luta por direitos e justiça social. Ao se aproximar desses movimentos, a escola pode ajudar a formar cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade na transformação social. Isso também se alinha com o objetivo da educação intercultural, que não só visa o respeito pelas diferenças, mas também a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A pesquisa demonstra que, embora desafiadora, a implementação da educação intercultural nas escolas de todo o país não é uma utopia. O CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, apesar dos desafios apresentados, mantém o esperar no desenvolvimento de uma educação intercultural ao longo de seus 10 anos de atuação, e como foi evidenciado na pesquisa colhem resultados positivos no desenvolvimento educacional dos estudantes. assim como muitas outras escolas interculturais de fronteira pelo Brasil. Paulo Freire nos convoca, e direciono a todo campo educacional, para a ação, "é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!" (FREIRE, 1994, p. 104). Sigamos na construção de possibilidades de uma educacional que possa resistir as injustiças sociais e acolha a diversidade de nosso país, pois é assim que existimos como sujeitos e agentes de transformação no Brasil. Em tempos desafiadores é preciso esperançar no campo da educação.



## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma História Única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALMEIDA, D. A.; LEAL, F.S.F. Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB: contribuições para a inclusão do tema diversidade sexual e de gênero no ensino brasileiro. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 11, e437111133845, 2022, p. 1-13. Disponível em: [file:///C:/Users/msilm/Downloads/33845-Article-378696-1-10-20220828%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/msilm/Downloads/33845-Article-378696-1-10-20220828%20(1).pdf) . Acesso em 20 set 2024.
- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- BALL, S. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- \_\_\_\_\_. *The education debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Bristol, UK: Policy Press, 2008.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. P., PASERON, J.-C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CANDAU, V. M. F. *Educação intercultural na América Latina: Memórias, desafios e perspectivas*. Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Educação intercultural: Em busca de uma cidadania global*. Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Educação Intercultural: Entre o Reconhecimento e a Prática*. Editora: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: Memórias, Horizontes e Desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012a. p. 107-138.
- \_\_\_\_\_. O Professor como Agente Sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b, p. 55-80.
- \_\_\_\_\_. *Educação Intercultural: Reflexões e Práticas*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e Direitos Humanos: Sujeitos, Memórias e Diversidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e Interculturalidade: Experiências, Reflexões e Perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- \_\_\_\_\_, e Batista, Izabel (Orgs.). *Didática e Práticas de Ensino: Interfaces com a Escola, a Cultura e a Sociedade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação das Relações Étnico-Raciais: Discutindo Conceitos e Experiências*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Multiculturalismo: Fundamentos e Desafios*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.
- CASILLI, A. *En attendant les robots: L'Homme, l'algorithmie et le travail*. Seuil, 2019.
- CHAUÍ, M. Cidadania Cultural. Revista Novamerica/ Nuevamerica: (1)a revista d(e) (1)a Pátria Grande, nº 82, jun. 1999. Rio de Janeiro/Brasil. Entrevista DOS SANTOS, Theotônio. A Teoria da Dependência – Balanço e Perspectivas. Civilização Brasileira, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Cidadania e Justiça Social*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

- COLL, César. *Psicologia e Currículo: Uma Aproximação Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar*. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, A. P. *Reformas educacionais no Brasil: Entre as diretrizes internacionais e a realidade local*. Editora Delta, 2018.
- CURY, C. *A educação no Brasil: Entre o global e o local*. Editora ABC, 2013.
- DUSSEL, E. D. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Ética da Liberdade: A prática da libertação*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- \_\_\_\_\_. *14 tesis de ética: El fundamento esencial del pensamiento crítico*. Editorial Trotta, 2014.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Tradução de A. J. P. Rodrigues. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.
- FLEURI, R. M. *Educação intercultural: construindo a igualdade na diversidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Educação intercultural e formação de professores* [recurso eletrônico] / Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FUENTES, Carlos. *O Espelho Enterrado: Reflexões sobre a Espanha e o Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2ª ed., Série: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição de Carlos Nelson Coutinho. 6 vols. Tradução de Carlos Nelson Coutinho et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Minas Gerais: Ed. UFMG; 2ª edição, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.
- IANNI, Octavio. *A globalização e os sentidos da história*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Teorias da Globalização*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Nação: província da sociedade global? Território: globalização e fragmentação*. Tradução. São Paulo: Hucitec, 1998.
- INSTITUTO DOM HELDER. (Org.). *Dom Helder Camara em Postais*. Recife: Cepe Editora, 2022.
- KANTER, R. M. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books, 1977.
- KYMLICKA, Will. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- LABADI, S. *UNESCO, Cultural Heritage, and Outstanding Universal Value: Value-based Analyses of the World Heritage and Intangible Cultural Heritage Conventions*. Lanham: Rowman; Littlefield, 2013.
- LIMA, Ana. *Educação e interculturalidade: desafios contemporâneos*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- LOPES, L. H. *Educação e globalização: A influência da UNESCO no Brasil*. Editora XYZ, 2014.
- LÓPEZ OBRADOR, A. M. *Discurso sobre a Conquista Espanhola*, 25 de março de 2019. Disponível no canal oficial do presidente em suas redes sociais, 2019.
- LUMA, R. *Globalização e educação no Brasil: A crítica à intervenção internacional*. Editora Delta, 2015.

MACEDO, José. *Diálogo intercultural e educação: construindo pontes de entendimento*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e política*. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

MÉNDEZ, M.L.; Puget, J. Mesa de abertura. In: Congreso de FLAPAG. Clínica de la diferencia e interculturalidad. Anais. Buenos Aires, Argentina: (não publicada), 2013.

MEMMI, Albert. *O Retrato do Colonizador*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

MESKELL, L. *A Future in Ruins: UNESCO, World Heritage, and the Dream of Peace*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. *A ideia da América Latina: história, re-existência e a nova crítica da razão colonial*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *La Idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PADULA PAZ, D.; WEDIG, J. C.; PERONDI, M. A. (De)Colonialidade nas celebrações de 12 de outubro na América Latina. *Nustramérica*, v. 9, n. 17, p. 245-267, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352787312\\_DeColonialidade\\_nas\\_celebracoes\\_de\\_12\\_de\\_outubro\\_na\\_America\\_Latina\\_Revista\\_NuestrAmerica](https://www.researchgate.net/publication/352787312_DeColonialidade_nas_celebracoes_de_12_de_outubro_na_America_Latina_Revista_NuestrAmerica). Acesso em 20 mai. de 2024.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. *Patrimônio cultural: globalização e tensões locais*. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2015.

VALLESCAR PALANCA, Diana de. Hacia una racionalidad intercultural: cultura, multiculturalismo e interculturalidad. 2000. 454f. Tese (Facultad de Filosofía) Universidad Complutense de Madrid, 2000.

PHILLIPS, K. W.; APFELBAUM, E. P. Tokenism. In: JONES, E.; WYER, R. S. *Advances in Experimental Social Psychology*. v. 46, p. 275-343. San Diego: Academic Press, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COLÉGIO ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO JOÃO CABRAL DE MELO NETO 2017-2024. Rio de Janeiro – RJ, 2024.

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-130.

\_\_\_\_\_. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez., 2005b.

\_\_\_\_\_. *Modernidade, identidade e utopia na América Latina*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cuestiones y Horizontes: De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

\_\_\_\_\_. *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *Epistemologias do Sul: Perspectivas*. Coimbra: Almedina, 2014.

SASSEN, S. *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*. Harvard University Press, 2014

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC RJ). [site institucional]. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em: 20 jun 2024.

SHULMAN, L. S. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

\_\_\_\_\_. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

SILVA, Roberto da. *O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social*. Livre Docência. São Paulo: USP, 2009.

STANDING, G. *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic, 2011.

SOUZA, C. M. A educação no Brasil: Desafios das políticas globais. *Revista Brasileira de Educação*, 30 (2), 2016, p. 95-112.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1957.

UNESCO. Relatório Mundial da UNESCO - Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Paris, 2009. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por) > Acesso em: 20 de set 2023.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y educación en la América Latina: Descolonizar la educación*, Quito, Ediciones Abya-Yala 2013.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2009.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidade e Educação: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, 15 (1-2), 2012, p. 61-74.

\_\_\_\_\_. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial; reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

\_\_\_\_\_. *(Re) pensar la Pedagogía desde la Interculturalidad y la Decolonialidad*. Quito: Abya-Yala, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2017.

\_\_\_\_\_; MIGNOLO, W. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018.

ZORZI, José Augusto. *Estudos culturais e multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudo em Stuart Hall*. Trabalho de conclusão de curso para obtenção de Licenciatura em História pela UFRG, 2012.

ZUBOFF, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs, 2019.

ALMEIDA, D. A; LEAL, F.S.F. Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB: contribuições para a inclusão do tema diversidade sexual e de gênero no ensino brasileiro. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 11, e437111133845, 2022, p. 1-13. Disponível em: [file:///C:/Users/msilm/Downloads/33845-Article-378696-1-10-20220828%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/msilm/Downloads/33845-Article-378696-1-10-20220828%20(1).pdf) . Acesso em 20 set 2024.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSOR (A)

Pesquisa - A práxis da Educação Intercultural no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto na perspectiva latino-americana

Objetivo: conhecer, verificar e analisar a práxis dos processos educacionais do Professor (a) na unidade escolar.

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado (a): Professor (a)

Nome: Anônimo

Função:

Local:

Data da Entrevista:

Autorizado por:

#### QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Professor (a) como você elabora seu plano de aula?
2. Quais são as práticas educacionais interculturais que você destaca no CE João Cabral de Melo Neto?
3. Você trabalha o diálogo intercultural com o grupo, se sim, de que forma?
4. O que você quer destacar na formação do estudante no Ce Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto
5. Professor (a) o tema da decolonialidade é desenvolvido nas aulas? Se sim: de que forma?
6. Professor (a) tem alguma colocação que você gostaria de fazer?

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

### 1. Entrevista 01

Nome: Anônimo denominamos Professor (a) 1 (PROF 1)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 04 de outubro de 2022

Duração: 30min56s

**ENT:** Professor (a) como você elabora seu plano de aula?

**PROF 1:** Por exemplo vou dar aula de filosofia em espanhol. Então eu preparo, por exemplo vou falar de um filósofo contemporâneo francês, aí já pego também um filósofo espanhol, ou argentino tem alguns, também textos que trabalho questões culturais. Eu sempre trazendo isso, mas também misturo com música, filmes. Depois da pandemia aproximou muito os estudantes de utilizar WhatsApp, de aula online, então, é mais fácil pra gente. Eu que só tenho um tempo de aula, não tenho como passar um filme inteiro. Então às vezes eu mando para eles um zap um vídeo para eles assistirem. Uma reportagem de um canal lá da Colômbia. Veja como eles mostram a notícia, como é na Argentina, como é no Brasil. Então eu vou trazendo estes elementos sempre de determinado assunto filosófico. Questão de ética. Como se trabalha a ética no Brasil a moral. E na Argentina, e no Uruguai, no Paraguai. E assim eu vou planejamento trazer sempre algum elemento. E muitas vezes aqui no Hispano a gente trabalha em equipe. Então por exemplo agora com a BNCC tem disciplinas eletivas, troca de ideias com os professores. Fizemos o planejamento destas disciplinas juntos. Tenho uma sugestão de filme passei para minha turma, passa para a sua. Vamos fazer um teatro. Então a gente também pede para que os estudantes tragam sugestões. Hoje por exemplo eles estão trabalho de estética compraram uma tela estão lá pintando a partir de um texto estético. Sempre a aula acontece em conjunto com os estudantes e professores Sempre pesquisando porque tem muita novidade. Hoje em dia tem muitas séries em espanhol de vários países muitas opções.

**ENT:** Quais são as práticas educacionais interculturais que você destaca no CE João Cabral de Melo Neto?

**PROF 1:** Aqui nós temos dois eventos que não são só “eventos” que a Brasilidade e a Hispanidad. Tanto a preparação quanto após os eventos, nesses dois, os estudantes se envolvem bastante, e a gente também precisa pesquisar. No caso da Hispanidad eles escolhem um país, mas não pode trazer temas óbvios que todos conheçam. Então vai falar da Argentina, não vai falar só de tango. Vai falar da Espanha vai falar o quê da Espanha. A gente incentiva que eles pesquisem coisas diferentes: o que tem mais nesses países de bom? Vai falar do México só do Dia dos Mortos. O quer mais tem no México. O que tem de bom lá? Por exemplo quando eu falo da Guatemala, para eles é um desafio. Mesmo nós professores não sabemos muitas coisas. Como é a música, culinária, religião etc. São dois eventos que eu destaco que nos faz crescer muito, tanto os professores quanto os estudantes. Tivemos até recentemente aqui uma venezuelana, que veio falar de toda a questão política, ela era refugiada. A gente tem aqui um evento aqui que é ligada a Caritas, que é juma entidade que recebe refugiados no Brasil. Então ela veio colocar como é que foi essa transição de lá para cá. E como tem sido difícil mesmo já se passaram alguns anos, como é que a família dela está lá. Porque uma coisa é o que a gente ouve na imprensa outra é a realidade. Com Cuba é o mesmo caso, só se fala coisas maravilhosas, mas quando vem algum cubano a gente sabe como é que está a situação do país. Sempre tem isso crise na Argentina, sempre estes assuntos vêm à tona nas aulas de História, Filosofia e Sociologia sempre tem a oportunidade de abordar temas políticos e sociais.

**ENT:** Você trabalha o diálogo intercultural com o grupo, se sim, de que forma?

**PROF 1:** Sim. Como eu coloquei para você na pergunta anterior. Eu trago um tema filosófico daí a gente busca temas em comuns, por exemplo questões morais mesmo que a gente fale de Platão e de Aristóteles, a gente questiona qual a diferença de moral de um país para outro, e as questões culturais que influenciam. Como é que é no próprio Brasil? É um país com muita diversidade. Poderia ser países! Cada estado tem suas características, e abordamos em sala todas as diferenças de sotaque, predominância étnica, e discriminação. Eu acredito que eles saem do CE Hispano Brasileiro Cabral de Melo Neto com outro olhar sobre o país, e sobre outros países também. Uma coisa é o que a gente imagina, outra é o que a gente vive. Buscar estas informações são importantes. Ter contato com pessoas desses outros países, saber ouvir. Entender assim que ser estrangeiro é difícil. Ser brasileiro em outros países também. Muitos estudantes vão estudar na Espanha e na Argentina, e é legal quando eles voltam e compartilham essa experiência. Toda oportunidade para trazer a interculturalidade é válida, às vezes um detalhe cultural gera um grande aprendizado e se transforma em algo maior, como um entendimento mais humano e consciente sobre outros povos. Eles mudam o olhar para o outro e para o mundo completamente. Alguns até não aguentam ficar no país onde eles conseguiram bolsa na universidade retornam rapidamente. Não conseguem se adaptar. E outros conseguem ver que é assim, por exemplo os que vão para a Europa, tanto quanto para a Espanha como para Portugal. Têm estudantes em Dubai, e em vários locais do mundo. Uma coisa é ir como turista, outra coisa é morar lá e estudar. Pensamos em fazer um projeto para que esses estudantes quando retornarem possam vir de forma organizada compartilhar a experiência de frequentar uma universidade na Europa, ou em algum país latino. Até brinco faço uma analogia com o Mito da Caverna de Platão. Como é sair da caverna da escola e do Brasil, e ter essas novas experiências e os desafios também. Não é fácil ser estrangeiro. Por mais que eles saem daqui fluentes no espanhol, uma coisa é a língua formal outra coisa são as gírias da cidade, do país é uma experiência bem interessante. Mas cada um terá sua experiência inclusive de acordo com a vida que tinha aqui no Brasil, e têm suas características de personalidade isso tudo vai variar bastante. Um fator interessante é que eles mudam o olhar e as crenças depois do aprendizado sobre as culturas de outros povos, e a experiência de ir estudar e viver em outro país. Por exemplo tem muito a ideia entre eles que tudo que vem de África não presta. Se o africano vem para cá é porque fez besteira no país deles, e o europeu é sempre maravilhoso e de primeiro mundo, portanto é perfeito e eu vou lá vou ser feliz, e vou ficar rico. E eles vão percebendo que não é bem assim. Percebem que tudo isso foi construído e passado para eles, mas que a realidade é outra. Eles acabam percebendo com a prática que não é bem isso. Eles sentem a xenofobia na pele, por meio do racismo. Então assim se aqui no Brasil eles tinham preconceito, eles saem e falam agora eu sou a vítima, e aprendem que xenofobia traz dor e é desumano. Aqui é uma escola que têm todas as classes sociais de todo o Rio de Janeiro de comunidade, de bairro, gente que vem de escola particular, gente que viaja para a Disney até gente que mora no Jacarezinho, Manguinhos essa mistura é muito boa. Mesmo assim quando eles estão na escola, por mais que eles estudem somente essa experiência, com a vivência, entendam como tudo isso é complexo é uma herança mesmo histórica de preconceito. Estou na escola desde que abriu em 2014, e vejo que assim que apesar de todas as dificuldades, antigamente ficamos aqui 30 horas no colégio, tínhamos mais aulas integradas, mas mesmo com o corte das 30 horas, tentamos realizar algumas aulas com planejamento em conjunto. Alguns avançam bastante com as teorias, as pesquisas, com debates nas aulas, nessa mistura que a gente já tem do próprio carioca de regiões distintas, e outros só avançam mesmo com essa experiência fora da escola, com os intercâmbios. E depois a gente percebe isso, e é muito bom. E os estudantes quando voltam sempre agradecem, os pais agradecem muito a escola. Vem o resultado também né. É muito bom ver aquele estudante que vem da comunidade, de um lugar muito pobre, sem a menor estrutura familiar ir estudar que consegue estudar fora, ou até mesmo nas nossas universidades aqui, estudantes que passam em concursos públicos, porque aqui eles conseguem uma disciplina para os estudos, e ampliam a visão de mundo também. Não é aquela coisa tradicional eles acabam se envolvendo, participam de projetos, protagonizam as experiências. Eles veem que aqui é uma etapa para algo maior. E acho que para nós professores também, a gente tem essa visão aprendendo muito aqui muito mais do que em qualquer outra escola. Tem isso de não estar tudo pronto, por mais que a gente planeje as aulas e tudo, sempre vão surgindo novas informações.

Eles também trazem, dizem olha tem uma série sobre esse tema, escutamos a música tal, o filme que trouxe uma reflexão que fizemos na aula, isso é muito legal. E assim eles vão alargando a visão de mundo de forma crítica, conseguem fazer a conexão com o que se aprende aqui na escola com o que o mundo apresenta. Há espaço para este diálogo.

**ENT:** O que você quer destacar na formação do estudante no Ce Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

**PROF 1:** Na verdade, a educação que realizamos aqui é um conjunto. Eles têm muitas aulas em espanhol e sempre entra a interculturalidade. Tem História e Geografia da Espanha, também tem da América Latina. Foi uma briga até da escola, porque nosso convênio é com a Espanha, mas a gente traz isso, porque estamos mais próximos dessa realidade latina. A Espanha é outro continente, e para eles entenderem que podem ter oportunidades aqui, na América do Sul, principalmente. Acho que esse é o ponto principal ter essa consciência.

**ENT:** Professor (a) o tema da decolonialidade é desenvolvido nas aulas? Se sim: de que forma?

**PROF 1:** Eu não conheço muito bem esse tema, mas sei que nas aulas de História e Geografia da Espanha e da América Latina tem. Os professores trabalham bastante, depois se você puder conversar com eles. Eles trabalham bastante desconstruir todas essas ideias, crenças como te falei que o europeu é maravilhoso. É eu vejo também desconstruir todas essas ideias e crenças como te falei que o europeu é maravilhoso. A questão da migração africana para a Europa, pela proximidade do continente africano com a Europa, muitos nem sabem de como é essa relação. Muito navios naufragam misteriosamente muitas vezes, nem sabem o problema que é. Na França com os argelinos, questões religiosas, na Espanha com os ciganos. Eles começam a ver o quanto isso é sério, a gente não tem essa informação aqui no Brasil, só realmente estudando. A questão dos indígenas também se fala bastante, o étnico-racial também é trabalhado com eles. São temas que os estudantes participam bastante. Eles estão bem antenados a estes temas. A questão do racismo que é crime e é grave, que não é besteira nem brincadeira. Quando surge uma oportunidade que eles falam “ah, mas eu só brinquei “não isso é sério vamos discutir isso. Sobre o racismo estrutural eles sabem pouco, leva tempo, porque ainda tem muito de o estudante trazer o discurso dos pais, da questão da meritocracia, e aí se você estudar bastante você vai conseguir tudo. E não é assim, e não é tão fácil. Mesmo que você consiga estudar muito isso também pode não ser verdade. É preciso trabalhar a diversidade das escolhas também, de acordo com a personalidade de cada um. Eu falo que tem um paradoxo, de um lado tem um discurso de uma igualdade, mas temos que valorizar a diversidade, seja religiosa e seja de qualquer questão de escolha. Eu brinco e falo para eles imagina a gente na Coreia do Norte que chatice. Como deve ser? Todo mundo tem que seguir a mesma coisa. Vamos valorizar essa diversidade. Eles têm aula de ensino religioso que as pessoas têm muito preconceito, mas o que vejo são os professores trabalhando muito questão da tolerância do outro ser diferente de você seja na política, na religião você pode ouvir e até aprender com ele. E se você quiser falar mal tem que ouvir para conhecer. Por que eu sou contra? O que ele diz? O que ele já fez? Porque só falar e repetir o que alguém famoso ou não falou. Então a gente tenta trabalhar bastante isso aqui. Os professores do Hispano são muito comprometidos. E tem o protagonismo do estudante. Eles trazem propostas por exemplo tem uma turma que passei um trabalho que eles deveriam escrever um texto era sobre empatia. Trouxeram um vídeo de uma professora colombiana e os estudantes descobriram que a filha dela estava com câncer. Passei o vídeo para eles, e eles resolveram fazer uma peça de teatro. Eles trouxeram a proposta, eu fico somente orientando sobre o prazo. Como é que esta? E a tecnologia facilita muito, monitoro pelos grupos do WhatsApp, um manda para o outro, discutindo e funciona. A peça trouxe muitas reflexões sobre a dificuldade de a mulher trabalhar e cuidar da família.



**ENT:** Professor (a) tem alguma colocação que você gostaria de fazer?

**PROF 1:** Eles têm aula o tempo todo no integral. Eles não têm janela para descanso. Horário de almoço estão na fila e demoram para serem servidos espaço pequeno. Chegam cansados depois do almoço e depois das 15h falam que não conseguem raciocinar. Porque precisa de um espaço nossa quadra é pequena já brigamos muito para mudar a escola de lugar, mas até hoje não saiu esse projeto. Eu tenho falado muito com eles a questão dos refugiados, tem trabalho com textos, vídeos e discussões em sala. Este ano trabalhei muito a questão da empatia. A questão dos refugiados é uma questão que qualquer um de nós pode passar. As venezuelanas que vieram aqui disseram que elas jamais imaginariam que há 20 anos atrás que o país estaria passando por essa crise e ficar na situação que está. Você nunca sabe o dia de amanhã. Por isso se colocar no lugar do outro e respeitar o outro faz parte desse processo de formação do ser humano. Quando você está no ônibus e cede o lugar, quando alguém precisa de ajuda na rua. Digo para eles mesmo que vocês se tornem milionários tem coisas que o dinheiro não compra que é a humanidade e sua dignidade. Acho que a grande mensagem desse processo educacional que fazemos aqui é para que eles sejam boas pessoas. E que se tornem pessoas que queimam índios, pessoas em situação de rua, agritam pessoas, como já vimos pelo Brasil. Incentivar o protagonismo juvenil para criar soluções para o bairro, comunidade onde moram, enfim para a sociedade brasileira. Vocês serão os futuros profissionais que farão a diferença em nosso país, se o mundo está tão ruim, o que vocês farão para contribuir? Este tipo de pesquisa como a sua é que faz sentido que vê a prática. Espero que você possa publicar e divulgar porque isso é muito importante. Quando a gente vê uma escola dessa funcionando a gente fica feliz e com raiva. Porque a gente pensa assim nossa é possível, mas que raiva que não tem em todo lugar. Por que não é pulverizado em todo o Brasil? Essa é a questão.

**ENT:** Professor (a) agradeço o seu tempo e disponibilidade de participação na pesquisa. Gratidão.

**PROF 1:** Por nada foi um prazer participar.

## **Entrevista 02**

Nome: Anônimo chamaremos de Professor (a) 2 (PROF 2)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 04 de outubro de 2022

Duração 27min36s

**ENT:** Professor (a) como você elabora seu plano de aula?

**PROF 2:** Então é o plano de aula é algo muito rígido. Por conta do currículo mínimo. A princípio você tem que alinhar o plano de aula ao que o Estado está exigindo que seja dado a eles. Este é o ponto de partida. A questão da interdisciplinaridade ela vai entrar, não como um ponto é solto., um ponto a mais dentro do assunto. Ela vai entrar no assunto. Então exemplo se eu vou trabalhar com elas, com eles é algum aspecto histórico relacionado por exemplo a ditadura militar é eu vou associar essa ditadura histórica, política, econômica, social e literária. Por quê? Por quanta a censura aos meios de comunicação, aos áudios visuais, cinema, né? E demais teatros. Procurar associar essa repercussão em vários meios acadêmicos, ou não, e as áreas de cultura. Sempre colocando é de maneira mais clara possível o que alguns pensavam a respeito dessa ditadura, com o que os que os outros sofreram. Houve nesse período total perda dos direitos sociais e políticos. E infringiram os direitos humanos. Sempre colocando assim de maneira clara que muitos não imaginam que houve esse período para muitos aquilo era perseguição a subversivos e marginais.

Como eram colocados aqueles que não estavam de acordo com o sistema. Colocando que nem sempre essa memória é coletiva. Essa memória é daqueles que vivenciaram essa situação e não de outros. Porque colocamos assim é porque a avó dele, ou a bisavó dele, de repente tem pais foram pais mais velhos, não passou por isso. Até muitos vem com discurso que eram marginais que eram pegos, e a gente precisa desconstruir isso, por meio do diálogo, de quem fez e de quem sofreu. E até o porquê, não justificando, mas o porquê de quem fez, e movido a quê. Precisa deixar os fatos bem claros. E para mim é muito interessante porque também leciono sociologia, entendeu. Então eu acho muito interessante porque eu abordo aspectos com eles que já tratei e pretendo tratar. Revivo a memória deles para que cause um bom entendimento. Não é buscar concordância de quem está certo nos fatos, e sim entender e compreender o processo, não precisa concordar, mas entender o processo como se deu. Uma outra questão que falo assim muita gente pensa na história como passado. E sabemos que a história não é o passado. O hoje é resultado do que vivemos. Dialogamos sobre como temos que ter uma país democrático, que tenha direitos humanos garantidos e como é importante lutar por justiça social. Porque quando perdemos estas garantias perdemos nossos direitos.

**ENT:** Quais são as práticas educacionais interculturais que você destaca no Ce João Cabral de Melo Neto?

**PROF 2:** Primeira coisa que eu acho assim incrível, que também leciono e lecionei em outras escolas, é o empenho dos professores. Assim sabemos que é uma obrigação, mas em determinadas escolas a gente não vê muito essa preocupação na formação do estudante. Essa é a primeira coisa que sem dúvida é diferencial da escola. Segundo são os projetos temos a Brasilidade, a Hispanidad o hispano américa. Na Hispanidad os estudantes escolhem os países latino-americanos que querem estudar. E nas pesquisas constata visões diferentes sobre por exemplo o processo de colonização. É importante para que eles vejam os fatos históricos, as abordagens do colonizador e colonizado. E assim eles formam as perspectivas como brasileiro latino-americano, apesar de não ter sido colonizado pelos espanhóis. Este debate, este diálogo intercultural, permite ver com clareza a posição latino-americana dos fatos, não somente a europeia. Para nós é uma grande oportunidade de confrontar narrativas e relatos históricos. Amplia a visão de mundo dos estudantes. E claro eles sabem que o tempo cronos é outro, mas questionam posições políticas importantes em relação a visão eurocêntrica dos fatos. Projetos ligado a essa abordagem abraçando LGBTQI+, as diversidades. Então acho muito interessante porque é o tempo todo tentando colocar isso para os estudantes que esse é um modelo no qual permite as pessoas terem suas vidas, viverem suas vidas, vivenciaram suas vidas sem aquela crítica ao outro, ter um olhar para o outro como um igual, não um diferente. Assim é bem legal e o pessoal que está mais antigo espera que possa entrar até outros projetos, que a gente vem nessa pegada. Em relação a outras escolas que participei é muito diferente. Aqui podemos ter uns diálogos abertos, democráticos sem censura. Não vejo muito essa abertura em outras escolas.

**ENT:** Você trabalha o diálogo intercultural com o grupo, se sim, de que forma?

**PROF 2:** Faço a primeira parte de aula da oralidade sobre o tema, e trabalho o assunto sempre destacando os pontos onde a gente pode discutir. Nas aulas de sociologia faço a roda de conversa e discutimos os temas. Em história por meio de pesquisa, e eles apresentam os resultados em sala de aula tem um modelo que gosto de fazer que divido a pesquisa em aspectos ou atores dependendo do assunto e cada um fazer em separado sua pesquisa e no final juntar. Ah, mas aí você não está trabalhando a coletividade? Estamos em um momento que eles precisarão fazer um resumo daquela atividade. Mas aí tem dois momentos se eu tenho cinco no grupo, dois não fizeram um bom trabalho, terão notas individuais diferentes. Sabemos que temos que ser justos e ensiná-los também a proporcionalidade da dedicação e realizar um bom trabalho. Trago questões sociais, políticas e econômicas nos temas que abordo com eles. Assim gera o diálogo rico com a participação e ampliação da visão de mundo que eles têm, a partir da construção coletiva deles.

De novo não é uma questão de concordar e sim de analisar o processo como se dão os fatos históricos, sociais, políticos e econômicos que estamos estudando.

**ENT:** Professor (a) o tema da decolonialidade é desenvolvido nas aulas? Se sim: de que forma?

**PROF 2:** É um tema superimportante. Inclusive eu gosto muito de trabalhar esse tema na questão do Brasil, mas também da escravidão. Assim primeiro a escravidão e as políticas abolicionistas. Então eu vou desconstruindo que não visava o escravo, e sim o Senhor. Vou desconstruindo essas políticas. Outra questão nós temos muita produção literária ainda no final da escravidão e no início da abolição, que está vindo à tona e quebrando alguns paradigmas de que o negro não tinha condições de produzir desenvolvimento criativo e de valor, que a cultura dele era limitada a questão da música, dança, religião e alimentação e somente ficava nisso. E ele produziu muito mais do que isso e em certos momentos ele chegou a ser apadrinhado por grupos que viam essa escravidão um absurdo, mas que não podiam em determinados momentos libertar ou abraçar bem esse negro, e fizeram o quê? Incentivaram com livros, com alfabetização porque isso gente, costumamos ver muito isso em filmes americanos, e geralmente os batistas fizeram todo um trabalho para que aquele grupo se emancipasse. E aqui também tivemos, não em grande proporção, um trabalho de auxílio entre os escravizados e ex-escravizados para comprar alforrias, para poder fazer com que eles no final da escravidão pudessem tomar esses rumos, então assim são propostas muito bonitas o Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (CCIES) tem trabalhado estas propostas. Eu tenho que fazer um retorno quando falamos sobre as invasões nas américas. Eu trabalho com segundo e terceiro, trabalho com eles a questão quando precisa fazer a revisão, que descoberta nunca existiu. É um erro da palavra como foi empregada. Você tinha aqui no Brasil as culturas indígenas originárias com suas culturas ricas e maravilhosas, e acabo pegando no ponto que muita gente não gosta. A questão da expansão cristã no mundo. Eu falo assim para eles Jesus não inventou o cristianismo o homem inventou. Então eu tenho muitas críticas ao cristianismo feito pelo homem, e gosto em especial de Jesus, e tenho tempo para discutir por meio do debate. Desconstruir a decolonialidade é apresentar novos olhares, de todos os atores envolvidos. Uma questão é em determinado momento a narrativa imposta que houve, mas é tempo de dialogar sobre estes temas. Como questionar os heróis brasileiros, um melhor do que o outro (risos) Veja só ninguém ali foi herói brasileiro, parte por aí. Mas vamos dialogar porque essa criação? O brasileiro não se sentia integrado como pátria, por muito tempo a relação com país foi vou fazer dinheiro e voltar para a Europa de quem vivia aqui, este era o português. Para criar uma ideia de nação um das questões colocadas foi essa, ter heróis, de criar mitos. Esse currículo e abordagem é criado aqui pela equipe e professores Chegamos na SEDEUC RJ e falamos que tinha que ser assim. Quebramos bloqueios e conseguimos fazer essa proposta funcionar. Eu queria falar também essa questão e trabalhar as falas de “não gosto” “não concordo” eu digo para eles fundamentação é tudo. Podemos criticar apresentando as razões pelas quais pensamos que não esteja bom, e depois sugerir sugestões de melhoria para aquilo que se critica. E se possível se esta crítica contempla a todos e todas. E falo uns vão para universidade, e outros não querem e vão ingressar no mercado de trabalho, e até pode fazer os dois. E aí no seu trabalho você não vai dizer apenas que determinada situação está certa ou errada. Você tem que dizer por que, e você pode ter um olhar bem diferente de seu patrão, e saber fazer a colocação você pode melhorar a sua situação no trabalho, e importante pensar na solução, bem fundamentada. Apresentar problema todos são capazes, mas apresentar soluções precisa ter esta maturidade crítica de pensar no todo e na solução. Educação é para a vida.

**ENT:** Professor que você destaca na formação do estudante no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**PROF 2:** A primeira coisa que a formação daqui da escola possibilita a ele sair com vários olhares. Ele sai com uma visão 360° de mundo, por que isso? Ele participa, e tem várias disciplinas que ele dialoga e discute principalmente a cidadania. Ele já se encontra cidadão e com a ideia do que significa isso na prática. Já tem acesso a referências e várias possibilidades de pensadores e pensamentos, inclusive os construídos coletivamente na sala de aula. O segundo ponto na

formação é a fluência na língua espanhola com certificação DELE, se ele passar pela proficiência. Pode não ser o inglês que é a língua mais falado, mas que dará destaque no mercado de trabalho. Ele começa assim, com um destaque no mercado de trabalho. Qualquer empresa verificará que ele tem a formação em mais uma língua e será um diferencial. E estou falando de mercado interno, e se for além terá mais possibilidade de ter uma experiência no exterior, seja de trabalho ou estudo. Muitos estudantes foram estudar medicina na Argentina, estão fazendo ciência da computação na Espanha, disputando com estudantes originários da língua espanhola, e passando no processo seletivo. Aí estamos falando de uma linha de partida para o jovem brasileiro de escola pública com mais equidade, se assim podemos afirmar, não é só na língua, mas culturalmente falando, com pensamento crítico e cidadão em relação ao mundo.

**ENT.** Professor (a) tem alguma colocação que você gostaria de fazer?

**PROF 2:** É importante ter pesquisas que verifiquem na prática nosso trabalho do dia a dia. Essa conversa mostra o quanto fazemos pela educação, e o que mais podemos fazer. Porque é gratificante ver jovens saindo do ensino médio com uma consciência ampliada da sua cidadania e a importância de uma formação que vê o mundo com o olhar crítico, e serem capazes de debater e dialogar sobre mudanças e transformações que podemos fazer. Quero agradecer a poder participar e espero que tenha contribuído.

**ENT:** Professor (a) contribui sim para a reflexão da práxis da interculturalidade na escola pública. E agradeço o seu tempo e disponibilidade de participação. Gratidão.

### **Entrevista 03**

Nome: Anônimo denominaremos Professor (a) 3 (PROF 3)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 04 de outubro de 2022

Duração 25min54s

**ENT:** Professor (a) como você elabora seu plano de aula?

**PROF 3:** Elabora o plano de aula de acordo com o currículo exigido pois temos que pensar no conteúdo para o vestibular estão no ensino médio, porém aplico a interdisciplinaridade sempre proporcionando uma visão intercultural. Então buscando sempre o diálogo entre as culturas. O que existe na nossa cultura e pensando na cultura que falam espanhol. Se é um jogo eu trabalho muito essa questão se há algo parecido ou não, para eles entenderem sobre o entorno. A gente está na América a gente fala o português eu preciso que eles entendam os países próximo a nós tem uma cultura muito parecida. Apesar da colonização ser diferente, mas eles vão entendendo isso, e melhor sobre as diversas culturas.

**ENT:** Quais são as práticas educacionais interculturais que você destaca no Ce João Cabral de Melo Neto?

**PROF 3:** Eu diria os trabalhos todo o foco a gente trabalha assim a prova oral e a prova escrita. Não é apenas uma matéria regular uma língua estrangeira regular são elaborada é trabalhada as quatro habilidades que é o falar, escrever, ler e ouvir. As quatro competências são tanto trabalhadas nas aulas como na avaliação. Além disso todo o foco para o DELE o Estado oferece para fazer a prova de proficiência no espanhol. Então não apenas eles trabalham o dia a dia, têm os simulados e as provas, também os projetos de Hispanidad que acontece em outubro. Eles são voltados todos para essas práticas ajudam a aprenderem e se preparando para a prova. Dependendo do seguimento, este ano dou aula para o 1º ano e 3º ano, são focos diferentes. Apesar de ter o mesmo contexto, trabalho com os livros, e abordo temas para debate. Questões de outros

lugares, se vai falar de comida vamos falar de comidas de outros países. Vou explorando o livro didático e propondo novos saberes a partir de um tema sempre envolvendo outras nacionalidades de língua espanhola. Mas sempre levando eles também para um olhar tecnológico. Hoje mesmo propus uma atividade três links de um site que trabalha atividade de jogos interativos com o tema “Panamá na Hispanidad” para poder eles os fazerem pesquisarem é trabalhado a pesquisa tanto as atividades tradicionais que toda a escola realiza de pesquisa e de apresentação oral seminário, mas também ligada a tecnologia internet redes sociais design gráfico e plataforma digitais. Vou caminhando por isso vou definindo o tema de cada aula.

**ENT:** Você trabalha o diálogo intercultural com o grupo, se sim, de que forma?

**PROF 3:** Sim trabalhamos a questão do diálogo intercultural, não vou dizer que todas as aulas porque a quantidade de conteúdo é enorme, principalmente as gramaticais, mas a gente trabalha isso principalmente em datas específicas. Por exemplo o dia do livro a gente trabalhou recentemente como se comemora aqui no Brasil, na Espanha em Barcelona, e trouxemos por exemplo a questão religiosa, porque lá na cultura hispânica é o dia de São Jorge, está ligado ao livro. Já na América, principalmente no Brasil outra conotação religiosa. Fomos discutindo puxando deles, porque cada um tem uma religião, cada um tem uma orientação familiar neste sentido, mas trazendo para eles esse diálogo. Trazendo para eles o entendimento, que o que era antes perseguidor hoje é perseguido, dependendo da ótica que a religião que antigamente era liberada predominante hoje nem tanto. Para que eles pudessem ir avaliando não apenas a religião deles, mas novos olhares para outras religiões e de forma geral com muito respeito. Não apenas isso, mas já trabalhei a questão do racismo, trabalhar através de reportagens, campanhas inclusive internacionais, para mostrar como o mundo está progredindo e se mobilizando para justamente acabar com estas práticas. Então a gente sempre mostra, e trabalha, com este diálogo sobre a diversidade e o quanto é importante respeitar as diferenças.

**ENT:** Professor (a) o tema da decolonialidade é desenvolvido nas aulas? Se sim: de que forma?

**PROF 3:** Apesar de termos o espanhol como língua de comunicação e muitas vezes nos associamos à Espanha como o berço de nossa cultura, é importante ampliar essa perspectiva. Por exemplo, no Dia da Hispanidad apresentado aos estudantes como essa data é comemorada em diferentes países da América Latina. No Brasil, geralmente tratamos o Dia do Descobrimento de maneira nacionalista e passiva, sendo que fomos invadidos. No entanto, em muitos países latino-americanos, esse dado é marcado por críticas sociais, sendo vista não como um descobrimento, mas sim como um episódio de invasão e resistência. Levamos essa visão crítica aos nossos estudantes em momentos específicos, ressaltando que a colonização impõe uma cultura dominante. Também obtivemos a ideia de como essas influências culturais nos impactam hoje. Por exemplo, discutimos como o Brasil foi culturalmente invadido pelo inglês e é passivo a isso. O que resulta na constante mistura da nossa língua com termos em inglês no cotidiano, e muitas vezes de forma desnecessária. Em contraste, muitos países latino-americanos de língua espanhola têm uma postura mais resistente à assimilação cultural dos Estados Unidos, preservando sua língua e identidade cultural. Refletimos com os estudantes sobre o quanto valorizamos nossa própria cultura e como podemos preservar nosso idioma. Apresentamos a ideia de decolonizar a nossa língua, incentivando-os a valorizar o português brasileiro e nossa cultura originária. Por que tendemos a valorizar a cultura norte-americana mais do que a nossa própria? São questões que trazemos à sala de aula para debater esta construção histórica.

**ENT:** Professor que você destaca na formação do estudante no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**PROF 3:** Eu entendo uma coisa que sempre para eles a escola prepara para a vida. Então eles precisam entender que estão estes três anos aprendendo um montão de coisas, e algumas vão usar sim algumas propriamente para o futuro deles, mas outras eles precisam entender por meio de leitura de jornal, e debater e discutir, não aceitar passivamente para que eles sejam cidadãos

conscientes no mundo. Claro que pode ser muito utópico, vago, mas na questão de ter consciência que não estão em uma ilha, tem um mundo a sua volta, e entender como essa realidade de mundo funciona é essencial para ter escolhas conscientes. Estes diálogos em outras escolas de ensino regular talvez não tenham, mas aqui priorizamos esta educação para a vida.

**ENT:** Gratidão professor (a) pelo seu tempo e disponibilidade. Sei que deixou a sala e agradeço muito pela colaboração.

#### **Entrevista 04**

Nome: Anônimo denominaremos Professor (a) 4 (PROF 4)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 04 de outubro de 2022

Duração 18min13s

**ENT:** Professor (a) como você elabora seu plano de aula?

**PROF 4:** Eu vejo o que eu preciso trabalhar e o que os outros professores estão trabalhando, para que haja uma interdisciplinaridade visando a o trabalho da interculturalidade, e vejo se a gente pode se reunir. Quando a escola foi fundada isso era muito mais fácil de fazer nós ficávamos 12 tempos em sala e 18 tempos em planejamento. Isso era muito importante porque todos faziam isso, então eu ficava três dias aqui 18 tempos que eu via alguns professores e perguntar o que eles estavam trabalhando. Vamos trabalhar junto? O que mais tinha naquela época antes de tirarem a GEP, que era a gratificação que a gente tinha para estar aqui fora da carga horária hoje se resume a 12 tempos em sala de aula. Tinha reunião de equipe que erra reunião de equipe de terça-feira junto com a direção e todo mundo era obrigado a estar aqui a tarde você se encontrava com todos inclusive direção e orientação, e você mostrava as tuas práticas juntava com o colega, e dizia hoje trabalhei com o colega de tal disciplina e fizemos um projeto. Então, mas antes tinha tempo para elaborar e hoje em dia não. Quando a gente quer fazer algo junto hoje é pouco tempo para planejar, mesmo assim no pouco tempo fazemos. Somos heróis da resistência, nós temos um carinho muito grande por esta escola. Eu vi essa escola começar. É quem pode dizer assim eu iniciei essa escola, quem pode hoje em dia pode dizer, dou aula em outra escola pública é diferente. Aqui você pode trabalhar muito aqui a gente trabalha muito essa prática e é muito aberta para chamar alguém aqui para dar tal tema, dar palestra que a gente chama Hispano convida. Chamamos a Universidade da CEFET temos vários estudantes que ingressaram, temos estudantes estudando em São Paulo. Temos que mostrar para os estudantes que eles conseguem, eles podem toda hora vejo estudante para a Federal, sai muito estudante para a UERJ, fulano está fazendo direito na UFRJ, outra está fazendo veterinária na UFES, é possível para eles acreditarem. Os estudantes da escola pública estão muito desacreditados, mas aqui os estudantes quando começou aqui tinha concurso para eles entrarem, e o Ministério público interveio e foi proibido o ingresso por concurso. A gente pensou será que a qualidade vai cair? Mas não caiu. O estudante que entra aqui sabe que é integral e está focado. Aqui também tem um convênio com a Universidade de Jaén, os estudantes com bom desempenho em proficiência têm a bolso, mas pagar às custas de viagem e passaporte. Ele fica lá em Jaén e tem uma ajuda de custo. É muito bom ver os estudantes tendo sucesso na Espanha, e eles sempre na volta vem aqui no colégio. E tem estudante que faz licenciatura e quer estagiar aqui. Eles gostam muito daqui. Engraçado o estudante que entra aqui eles têm outra cabeça outro comprometimento.

**ENT:** Quais são as práticas educacionais interculturais que você destaca no CE João Cabral de Melo Neto?

**PROF 4:** O Hispano Convida faz muita diferença que eles têm contato com outras pessoas, já pedi para que viesse um estagiário de Universidade pública para que eles possam saber como é. Estas práticas a gente tem, essas aulas integradas são ricas em conhecimento e participação dos

estudantes que hoje não são tantas, porque não tem mais tempo extras. A gente fez muito essas práticas são fundamentais. No ano de 2016 foi cortado os 18 tempos que tínhamos, e todos tiveram que correr atrás de emprego, e nosso tempo no Hispano reduziu muito e não temos mais tempo de fazer essas aulas integradas, e o vínculo com as atividades e com escola também ficou prejudicado. A gente o que mais usa na interculturalidade a Hispanidad que se trabalha muito essa vertente intercultural e a Brasilidade.

**ENT:** Você trabalha o diálogo intercultural com o grupo, se sim, de que forma?

**PROF 4:** Trabalho tema de racismo e explicou a importância das cotas por exemplo. Eu não sou professor (a) dessa matéria, mas eu procuro me inserir e esclarecer sempre que possível. Falo sobre gênero com eles por exemplo, quando surge algum comentário ou discussão.

**ENT:** Professor (a) o tema da decolonialidade é desenvolvido nas aulas? Se sim: de que forma?

**PROF 4:** Eu trabalho autores brasileira na minha disciplina não tenho abertura para falar de decolonialidade, mas trabalho autores brasileiros. Dou preferência.

**ENT:** Professor que você destaca na formação do estudante no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**PROF 4:** A gente consegue que o estudante obtenha uma conscientização política. Eles saem com uma visão política bem interessante. Saem querendo estudar em universidade, inclusive uma aluna do 3º ano já pesquisou para estudar na Argentina e lá tem excelentes faculdades, e ela disse vou tirar B2 na proficiência do DELE porque lá eles exigem, os estudantes aqui se formam com segurança do que querem e fazem acontecer, desenvolvem responsabilidade pelas suas metas. Juntos pelo diálogo conseguimos ter estudantes conscientes e com pensamento crítico do seu entorno. Pensar nas possibilidades, e nos desafios também. Podemos dialogar abertamente sobre as possibilidades, e das dificuldades de ser brasileiros. E eles dizem que querem na Argentina porque no Brasil é impossível muitas vezes para eles. E eles se organizam dizem que vão trabalhar juntar dinheiro e vão. Eles têm uma ideia e buscam o objetivo deles, é uma escola que consegue desenvolver o estudante para buscar seu desenvolvimento. Tem uma aluna da primeira turma de 2014 que foi fazer medicina, tirou o B2 de proficiência foi para a Argentina. Já deve até se formado.

**ENT.** Professor (a) tem alguma colocação que você gostaria de fazer?

**PROF 4:** Tenho sim. É lindo quando na formação a gente consegue abraçar a BNCC, e além do currículo mínimo conseguir colocar eletivas que favoreçam a formação do estudante. Minha amiga da escola particular tem um laboratório maravilhoso para implantar eletiva, por exemplo, de disciplinas no digital. Elabora gamificação, e auxiliar muito o processo de aprendizagem com essa geração. Como é que eu vou implementar a cultura digital se não tenho um laboratório de informática descente. Aqui você até consegue dividir a turma, mas na outra escola que tenho mais de 40? Como eu sozinha, que não tem inspetor nas escolas estaduais, posso ficar com 40 estudantes na sala de informática? É muito complicado. Eu acho a proposta da BNCC linda se ele pudesse ser implementado de verdade nas escolas estaduais, e não fosse uma enganação. Não só o Governo do Rio de Janeiro. E a questão das universidades públicas, da formação de novos professores pesquisadores saem, e todo mundo está indo embora para fora. Está todo mundo indo embora porque fora do Brasil você tem mais condições inclusive financeira de fazer pesquisa, e depois vai embora e não tem pesquisa aqui dentro. Sabe essa vacina, a gente vê que tem gente morrendo por falta de vacina? E aí a ciência e esse governo que só Jesus na alma. Precisa dar valor na educação. Sem educação consciente a gente não é nada. Não tem possibilidade nenhuma de melhorar. Mas para eles é legal ter o povo sem consciência do entorno, sem noção da realidade que vive, sem conhecimento dos seus direitos, porque assim. Sem conhecimento não sabe votar,

sem conhecimento vai perpetuando o que está colocado, e não está bom, mas aceita passivamente. Sem capacidade crítica aceita o que está aí. Sem educação que desenvolve a capacidade crítica a gente não é nada. Aqui no CE João Cabral de Melo Neto estamos no processo educacional nesse objetivo de formação, apesar das dificuldades e desafios a fazer essa formação de estudantes bem formados nas disciplinas, e com capacidade crítica do entorno.

#### **Entrevista 05**

Nome: Anônimo denominaremos Professor (a) 5 (PROF 5)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 04 de outubro de 2022

Duração 18min54s

**ENT:** Você é um professor (a). Como você elabora as atividades na biblioteca com a perspectiva intercultural?

**PROF 5:** Faço atividades em parceria com os professores para a aprendizagem com os estudantes. Os professores têm uma necessidade literária e eu colaboro, como uma atividade regular da biblioteca. E promovo parceria, a partir da solicitação, que recebemos, da entidade Caritas. Eles ajudam refugiados, até financeiramente, com emissão de documentos também, e inserção de contato com estes refugiados nas escolas públicas, para palestrar. Eles também atuam nas escolas particulares. E Caritas abriga estas pessoas. Eu me propus ir à instituição e fazer uma parceria para que refugiados venezuelanos, por causa da língua espanhola, assim eles pudessem se expressar em sua língua, e os estudantes entenderiam. Então dentro da atividade Hispano Convida começamos a trazer refugiados venezuelanos para ter contato com os estudantes, por meio de palestras realizadas na biblioteca. Comecei a fazer este trabalho conscientizando os estudantes que estas pessoas não estavam ganhando nada, e a gente poderia doar algumas coisas. A partir daí estabeleceu uma troca, por exemplo fizemos uma campanha de fraldas. Foi importante, mas o mais importante foi que os venezuelanos puderam se expressar na língua deles, ficaram muito felizes, e os estudantes puderam aprender a cultura deles de forma que se sentiram valorizados. Fortaleceu também o conhecimento dos estudantes na língua espanhola, com a perspectiva cultural dos venezuelanos, de latino-americanos. Este processo foi muito bom. Desenvolveu também a empatia dos estudantes em ver a situação política e social que eles vivem. Inclusive dia 18 de outubro terá uma feira de refugiados. Estou passando o convite para os professores para convidar os estudantes, não é uma atividade oficial da escola. Os estudantes poderão livremente ir, se quiserem, para que lá tenham contato com as demais cultural, com outros refugiados de outros países. Acho que essa situação cultural, da feira. Você vê várias atividades além da variedade culinária que vendem lá. Existem várias situações culturais que os estudantes podem participar. Então a última foi em 2019, 2020 e 2021 não aconteceu por causa da pandemia, e agora será daqui duas semanas em um sábado. É uma forma deles interagirem.

**ENT:** Você trabalha nesses encontros o diálogo intercultural com o grupo. De que forma se dá esse processo?

**PROF 5:** Trabalhamos sim o diálogo intercultural. Principalmente quando a venezuelana veio palestrar aqui ela trouxe no diálogo quando ela contou o que aconteceu politicamente e socialmente no país dela mostrando para a gente e gerando a seguinte frase: ‘Você quer mudar o Brasil? Ou você quer mudar do Brasil? Ela veio falando que na Venezuela eles tiveram que mudar de país. Ela veio para cá e não falava português. Então ela sofreu muito até conseguir, agora ela está falando fluente português. Mas foi um processo de muitas perdas. Teve que vender tudo o que ela tinha construído no país dela, que em reais deu R\$ 3.800, mas mais do que isso ela deixou o país que se identificava. Ela contou para os estudantes, e eles virão que a situação de refugiado é sair forçosamente da terra que deixa não somente bens, mas a identidade e quanto é custoso reconstruir uma vida em outro país. Então é uma coisa que gerou muitas reflexões nos estudantes. Porque ela queria mudar a situação do país dela, mas por causa da fome, polarização política e



interferências internacionais, e muitas vezes uso da força violenta da situação, a população não consegue e decido dolorosamente ir para outro país. Ela até conta a história que migrou em 2015 ela tem contato esporadicamente com a família que ficou na Venezuela, lá eles têm dificuldade de comunicação via internet, e ela tem parentes doentes, não tem acesso mais a saúde pública e ela não tem nenhum parente aqui. A família é ela e os três filhos, e ela perder contato com a família, impressionou a todos essa ruptura, porque para muitos família é tudo. Então ela passa essa realidade, e a parte da política é bem complexa porque ela entende que há interferência de outros países na Venezuela, mas que a condição social se agravou muito das pessoas, a ponto de não ter saúde e alimentos. Situação complexa há o sofrimento de deixar tudo para trás, uma vida, mas precisa buscar sobrevivência. Foi um aprendizado para nós todos do colégio. A venezuelana, não foi a primeira refugiada. O primeiro foi um refugiado paquistanês. Como eu consegui. Tem uma professora que dá aula no curso de inglês na UERJ faz esse link de refugiados que falam inglês para que aqui no Brasil possam trabalhar, mesmo ele sendo árabe ele falava inglês também, e assim pode ser professor. Ele contou que ele é paquistanês e cristão. E na identidade consta a religião porque há muçulmanos e cristão no Paquistão. Ele veio para o Brasil para ver o papa na época. E quando passou três dias a família ligou dizendo que por eles serem cristãos expulsaram eles da casa e se ele voltasse poderia até ser preso e cumprir prisão perpetua, ou pena de morte por ser cristão. A religião muçulmana é a que predomina e inclusive politicamente e legalmente é a punica aceita. Ele não voltou mais é considerado refugiado e está dando aula na UERJ que tem esse acolhimento para refugiados trabalharem. Ele falou não poder voltar é muito triste. E os estudantes viram que as atitudes xenofóbicas, de falar que as pessoas que migram vêm tirar emprego, e que são fugidos dos países porque fizeram algo errado, muitas vezes não é bem assim. Existem fatores graves políticos e sociais, e de também por motivo de guerra. É um aprendizado valioso para todos.

**ENT:** O que você destaca na formação do estudante no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**PROF 5:** Houve um estudante que se formou aqui. Eu não tinha noção o quanto ele era bom, se destacou no espanhol, disparou no conhecimento da língua enfim em várias disciplinas. E ele um garoto simples. Eu encontrei com ele a pouco tempo, e uma das coisas que ele me falou é que ele tirou a nota máxima em espanhol na proficiência e nas disciplinas. Ele foi convocado para a estudar fora ter a bolsa, e ele recusou, E perguntaram por que ele não queria. Ele disse que queria cursar educação física e história aqui no Brasil. Eu perguntei por que você não escolheu ir para a Espanha? Ele disse professor(a) olha só eu tinha grande possibilidade de desistir, ia tomar vaga de outro estudante, mas ele soube que os quatro estudantes que foram todos voltaram. Por causa da pandemia, e porque não se adaptaram, tem essa diferença, e quero atuar aqui no Brasil, e acredito que posso ajudar mais aqui meu país, tem possibilidade para isso. Então o estudante sai daqui com possibilidades de tanto ir para o exterior, e voltar como uma visão mais ampla de mundo, e até muitas vezes valoriza e quer melhorar o Brasil, como ficar, estudar aqui contribuir com a melhoria do país. Isso a gente vê nos estudantes que se formam aqui. E eles tem contato com outras realidades mais próxima de outros países, seja por pesquisar países latinos, como conviver com refugiados.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM  
ESTUDANTE 1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Pesquisa - A práxis da Educação Intercultural no Colégio Estadual Hispano Brasileiro  
João Cabral de Melo Neto na perspectiva latino-americana

Objetivo: Verificar o processo de ensino aprendizagem intercultural do estudante (a) CE  
Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado (a): Estudante (a)

Nome: Anônimo

Função:

Local:

Data da Entrevista:

Autorizado por:

QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de Melo Neto?
2. Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?
3. Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?
4. Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão e ampliou sua visão de mundo?
5. Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão, e ampliou sua visão de mundo?
6. Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?
7. O conhecimento adquirido no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto você pensa que terá prática na sua vida? Como você aplicará?
8. Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais seriam?

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES DO 1º  
AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

**Entrevista 01**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 1 (EST 1)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 05 de outubro de 2021

Duração 20min54s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de Melo Neto?

**EST 1:** Pô para meu futuro mesmo. Eu quero seguir estudo nas forças armadas e cursar universidade de educação física, e continuar com meu estudo de capoeira. Sou esportista capoeirista. Vai me adiantar muito, e eu não quero ficar só no Brasil. Quero levar meu esporte para fora do Brasil. Vai me ajudar muito saber outra língua.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 1:** Seguir a carreira militar, e ao mesmo tempo dar aula do meu esporte capoeira fora do Brasil então pensei lá vou aprender espanhol vou poder dar aula em outros países, assim como ter uma experiência fora do Brasil, e estudando aqui terei mais um idioma, e na universidade posso aprimorar meu inglês, assim tenho dois idiomas quando formar em educação física, e nas forças armadas, e poderei viajar para mostrar meu esporte fora do Brasil

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 1:** No Hispano de cara eu vi muita carga horária. Como vou fazer? Como vou administrar? Como vou conseguir treinar capoeira e ter a carga horária da escola. E depois foi tipo na primeira semana foi muito difícil, aí tu vais se acostumando, tipo o negócio ficou muito bom. Comecei a aprender coisas novas e isso me interessou. Eu vim da escola X (por ética manteremos a escola anônima por questões éticas), e vim para cá e nesse colégio têm muitas coisas diferentes. Lá na outra escola era assim faz quem quer, passa quem quer, lá era uma farra. Aqui é outra coisa. Aqui tem várias salas e laboratórios, e atividades interessantes. Tu não ficas “caraca” 10 horas numa sala só por dia na escola. Tu vai para a sala de leitura, tu vai ver filme, tu vai para a quadra, aí faz atividade de matemática no laboratório de informática, tem aula de geografia na quadra, depois tem o horário de atividade de lazer vai brincar, zoar. E fazer diversas coisas que faz você ter vontade de estudar aqui, e a gente também discute e debate temas nas aulas que é uma parada da vida. É muito diferente das escolas que tinha estudado.

**ENT:** Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão e ampliou sua visão de mundo?

**EST 1:** Ah os professores são muito abertos para falar sobre todos os temas com a gente, não só das matérias, mas tipo de tudo. Eles conversam, quando a gente está com alguma dúvida eles explicam dá muito suporte sobre qualquer tema. Teve um caso de um colega, a gente não sabe o que ele tem, mas ele tem assuntos muito sexuais, não sei qual é o problema que ele tem, ele gosta de falar muito sobre isso. Ele solta umas coisas do nada na sala, os professores vão conversar com ele, e explica para a gente que temos que acolher, e entender que é uma questão que ele tem, e sempre tentam orientar da melhor forma. O colégio, os professores incluem todos. E tem pessoas que tinham dúvidas, inclusive sobre fazer sexo e teve aula que explicaram tudo certinho. Acho

importante porque têm muitos colegas que têm dúvidas. A escola é muito tranquila na questão LGBT, todo muito respeita e entende. Não tem desrespeito e os professores sempre falam que as pessoas são diferentes e têm direito de ser quem ela querem ser, e entendemos, porque é assim cada um escolhe o que quer. Entre nós estudantes é assim, a gente se respeita e é muito tranquilo. E tem escolas que passei que via os estudantes LGBT serem agredidos, não tinha respeito. Eu via muitos falarem assim “Eu aqui você fica lá não quero você perto de mim” porque a pessoa era homossexual. Até eu mudei minha cabeça quando entrei no Hispano. Quando eu conversei com meus colegas aqui sobre a vida deles eu entendi, mudei minha concepção sobre gays e lésbicas. Inclusive acho que vai me ajudar muito quando eu sair do colégio e for trabalhar quando eu conviver com estas pessoas. Antigamente eu pensava que era gay, lésbica e hétero. Agora eu sei que tem transgênero entendi e abriu muito minha cabeça aprendi aqui na escola tudo dialogando de forma tranquila. Os professores entendem nosso lado e ajuda a gente a entender. Sobre religião aprendi muito aqui na escola, a saber que tem diversas e que as pessoas têm direito de ser daqui elas se identificarem. Eu sou espírita, e tem muitas pessoas de outras religiões aqui como evangélica e nós aprendemos a respeitar um ao outro. Aqui cada um tem sua espiritualidade, cada um tem direito de ter a sua. E tudo isso é na aula de religião e a professora é maneiríssima, e fala sobre todas. Essas conversas e tirar as dúvidas e conhecer todas ajuda muito acabar com o preconceito que as pessoas têm. Nosso professor de português abriu muito nossa mente nas aulas com discussões políticas. Abriu muito, muito imagina a gente tem 16 e 17 anos sabemos pouco das coisas do mundo, e todo mundo já vota. Ele fala conhecimento do mundo. É a palavra que ele fala para a gente. O que a gente não tem que pensar nos candidatos A, B ou C somente por nome, e sim o qual é a proposta que vai ajudar a gente? Pensar, analisar. Ele diz que a política faz parte da nossa vida, vai influenciar na nossa vida. A política será parte da nossa vida, que tem que tirar o título e votar mesmo. Votar com consciência, e ver as propostas que a gente acha certo. Abriu muito nossa mente para pensar em política. Uma atividade que achei bem interessante a gente se passou por político e fizemos debates sobre temas da cidade os problemas e as soluções. O professor de português fez o de história também. A gente conversa muito nesses debates e aprende, que também tem que ser uma solução para todo mundo não pode ser individualista. O Hispano tem um ensino forte, puxado. Eu sinto que as outras escolas não acompanham. Minha irmã está no 2º ano, e está aprendendo o que aprendi no 1º ano.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 1:** Sim. Aqui têm várias oficinas. Têm estudantes que dão dando oficinas de trança. De flauta. Se você quiser falar com a professora que quer fazer uma oficina de Humaitá, capoeira eles fazem a gente pensar como poderia fazer e deixa a gente fazer. Tem muito espaço para isso e acontece. Aqui é uma escola aberta não é uma escola fechada. Exemplo quero fazer uma oficina de consciência sobre o esporte. Eles vão pensar no caso, vão ver um horário quais turmas têm e que possam participar organizam, e a gente participa e faz. É nesse sentido que a escola é aberta, e isso é bom para mim. Porque vejo que realmente gosto de esporte e me sinto feliz fazendo isso. Na outra escola era física, matemática português e acabou. Aqui podemos praticar temas educativos fora as matérias tradicionais. Por exemplo na oficina de trança, não aprendemos só trançar o cabelo, aprendemos da cultura negra que faz trança que os desenhos tinham histórias das mulheres negras ancestrais, e aí vai a gente aprende sempre mais. E é uma aluna do grêmio que está dando está oficina.

**ENT:** O conhecimento adquirido no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto você pensa que terá prática na sua vida? Como você aplicará?

**EST 1:** Primeiro o idioma espanhol que me trará oportunidades de realizar o que quero. E sobre a vida, entender as diferenças de pessoas LGBT que entendi complementarmente, sobre começo de vida que não pode ser uma pessoa fechada tem que dialogar, conversar ter conhecimento do mundo. Ter consciência sobre política, e aprender a votar. Saber o que gosto de fazer e como

posso fazer. Debater, discutir com respeito com os colegas e professores São muitas coisas que a gente vive aqui no Hispano que abre a cabeça da gente.

**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais seriam?

**EST 1:** Eu quero falar da direção da escola. Não é uma direção qualquer. Exemplo a direção de outras escolas que eu vim não é que nem a direção daqui. A direção daqui conhece o estudante, ela conversa com o estudante, se eu triste posso conversar com a diretora, vou conversar com a orientadora, para tentarem me ajudarem. Tem conversa, tem esporro, eles são muito maneiros. Porque ajuda a gente em momentos difíceis. Até com o esporro a gente aprende. Em outras escolas a direção servia para chamar os responsáveis. Aqui é o último caso. Porque sabe se resolve com a gente, aprendemos a ser mais responsáveis pelo que fazemos. Se chama o responsável eles vão dar uma bronca qualquer e a gente nem liga. Então quando chama a gente e faz entender, mesmo que seja no esporro, ensina a gente a reconhecer e resolver nossos problemas. Funciona mais. Eles chamam o responsável no último caso, depois que conversou com a gente e não resolveu. E poderia melhorar a infraestrutura da escola os espaços são pequenos principalmente para almoçar que demora muito e a quadra.

**ENT:** Muito obrigada pela sua participação e prazer de te conhecer.

**EST 1:** Eu que agradeço foi maneiro falar da escola. E você vai voltar para contar o que a pesquisa deu?

**ENT:** Sim vou deixar uma cópia da tese com a direção. Vai demorar um pouco até eu terminar. Vocês poderão ler se quiserem, e saber com a orientação e professores conclusão da pesquisa.

## **Entrevista 02**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 2 (EST 2)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 05 de outubro de 2022

Duração 14min53s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de melo Neto?

**EST 2:** Para falar a verdade eu caí aqui de forma repentina. Tentei vaga para as outras escolas, e eu não consegui. Eu entrei exatamente no dia que abriu vaga essa de surpresa, e acabei entrando. Foi isso.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 2:** A princípio eu queria fazer Letras na universidade, e ser professora. Só que eu desisti disso, mas eu não desisti do espanhol pretendo usar mais para frente para alguma coisa, mas não sei exatamente para quê.

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 2:** Então meu primeiro ano infelizmente teve a pandemia, mas no começo dele eu consegui assistir mais ou menos um mês de aula. E assim fiquei encantada com a estrutura da escola, porque eu vim de uma escola municipal a qual as paredes eram pixadas, tudo quebrado. Estrutura totalmente precária e fiquei encantada que vi que tinha toda essa estrutura aqui para a gente poder estudar. E com relação as pessoas porque eu vim de uma escola onde as pessoas não respeitavam

muito as diferenças, aqui a gente é ensinado a fazer isso respeitar os outros como eles são. Assim é porque os professores conversam com a gente sabe, tipo têm professores que eu vejo mais do que professores como amigos também. Porque eles chegam aconselham a gente se sente até acolhido sabe às vezes quando acontece algum coisa ruim, como na pandemia, que a gente não conseguiu aprender direito, os professores se esforçaram muito para a gente conseguir aprender online. Aqui a gente se senti apoiado pelos professores Quando voltou presencial no comecinho desse ano eu senti um pouco a diferença pelo tempo que a gente ficou sem interação social com outras pessoas, mas com o tempo uí me acostumando e até que estou gostando. A única parte ruim é que são 10 horas dentro da escola, e a gente tem que abrir mão de coisas que a gente gosta de fazer fora, mas fora isso eu gosto. Aqui é uma escola tipo assim eu sou mais quieta, e quando as pessoas veem que estou assim muito no meu canto elas vem me chamam, e perguntam se está tudo bem. Chamam para conversar e sabem que não sou de chegar, e tipo eu não vejo ninguém maltratando pessoas que tem problemas. Têm estudantes aqui pessoas com transtorno do espectro autista, e nunca vi nada assim, tem estudantes com síndrome de Down também. Tipo eu convivi com muita gente homofóbica, e tipo quando eu comecei a conviver com gay, lésbicas, e com pessoas bissexuais eu vi que não são nada daquilo que as pessoas dizem. São pessoas normais sabe, que assim querem fazer o bem como qualquer outro. Assim foi uma coisa que me ajudou a quebrar estas coisas. A gente tem as aulas de filosofia e sociologia as principais onde ocorrem os debates essas conversas de diversidade. Mas a gente também fala um pouco em outras, mas nesses principalmente. Tipo filosofia e sociologia são matérias muito importantes nos fazem tipo mudar nossos pensamentos, pensar se o que a gente pensava é realmente certo. E ajuda a corrigir pensamentos errados, e assim vai. A gente também tem aula de ensino religioso aqui, que tipo assim a gente fala sobre religião e sobre esses assuntos assim de respeitar o próximo e tal, e ajuda bastante. E uma coisa que não falei sobre as aulas de filosofia é que elas nos ajudam a entender nossos direitos e a lutar por eles. Tipo assim tem coisa que a gente acaba se acostumando tanto a ver e achar normal, não questiona, e a gente esquece que é um direito nosso, e tem que correr atrás. As aulas me fazem enxergar essas coisas.

**ENT:** Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão e ampliou sua visão de mundo?

**EST 2:** Contribuem sim a gente brasileiro e acho que é uma coisa cultural nossa. A gente tem mania de achar que só tem dois lados na política, e a gente esquece das outras opções. Tipo assim, a gente acha que tem que escolher o menos ruim e não é assim. A gente tem que escolher o que realmente tem uma proposta boa e que vai fazer uma coisa boa. Então estudar aqui também faz a gente enxergar isso que não deve se conformar com o que é ruim.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 2:** O Hispano me abriu olhos para o espanhol. Antes na minha vida eu nunca me vi estudando espanhol, e hoje eu vi que sou capaz. Tipo eu falei que tenho um jeito mais quieto, mas tem aulas como as de sociologia e filosofia eu consigo participar mais e contribuir. Expressa minha opinião. Tipo o que sinto é que aqui consegui ver o que eu sabia e me conscientizar sobre outras coisas. Aqui tive a oportunidade de ver que as vezes o que eu sabia não era a forma correta de pensar que não era legal. E aqui eu consegui perceber que comas orientações, debates e de uma forma educativa eu consegui ampliar minha visão. Antes do Hispano eu tinha orientação para era ríspida, brigando, não aconselhando, conversando. E aqui eu tipo eu pude perceber que os professores eles têm esse cuidado de falar de uma forma que aconselha e não que vai assustar a gente reprimir. É um diálogo eles falam, mas ouvem a gente também.

**ENT:** Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão e ampliou sua visão de mundo?

**EST 2:** Acho que uma das principais coisas é respeitar e entender as diferenças sabe. E de entender a mim mesmo. Porque como disse eu tive muito problema por ser quieta eu achava que isso era um problema, e as pessoas aqui na escola me ajudaram que não que isso era só meu jeito, e quem gosta de mim vai respeitar isso sabe. O principal seria isso de respeitar os outros e de me entender a mim mesmo também.

**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**EST 2:** Tem uma professora em específica de espanhol, uma professora maravilhosa, desde o primeiro ano ela está com a gente, e assim ela sempre acolheu ajudou a gente quando precisava quando ela vê que a turma estava desanimada ia animava a gente. Sabe acho que foi até um ponto forte que ajudou eu não sair desta escola, porque assim quando eu tive que deixar a dança eu me vi contrariada, pensei se valia a pena continuar nessa escola, e deixar a dança. E tipo assim ela foi um dos motivos que me fez continuar aqui, que me mostrou que eu podia melhorar. Podia falar espanhol bem. E está valendo muito a pena ficar no Hispano. E vou voltar para a dança o ano que vem.

**ENT:** Muito obrigada pela sua participação na pesquisa.

**EST 2:** Eu que agradeço. Gostei de falar da escola.

### **Entrevista 03**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 3 (EST 3)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 05 de outubro de 2022

Duração 18min02s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de melo Neto?

**EST 3:** A oportunidade de estudar em uma escola intercultural, e aprender mais um idioma é uma oportunidade de estudar em uma escola diferente, com mais possibilidades do que uma escola normal.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 3:** A meta é sair falando espanhol fluente, mas acho que a pandemia desandou um pouquinho. Fiquei um pouco desleixada. Quase não estudei na pandemia. Estou tentando este ano recuperar, mas a meta é princípio é sair falando espanhol.

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 3:** Acho que as amizades da escola é uma coisa importante. É muito bacana o ambiente tem respeito entre as pessoas. E os professores são muito legais. Muito diferente do meu ensino fundamental. Tipo no ensino fundamental era meu quartel. Não era militar, mas parecia um quartel. A orientação assim a gente não podia fazer nada, nem conversar nada, as vezes até com o professor, tinha que ficar quieto e prestar atenção e ele só falava, falava. Tinha que prestar atenção na aula e era pouco participativo. E aqui no Hispano é muito diferente, pode ter liberdade, mas com educação e com responsabilidade. Os professores são bem mais legais, eles interagem com você. E espera algo de você, precisa ter responsabilidade no fazer, mas eles são mais calmos e educados com a gente há muita conversa. Na minha concepção eu gosto dos professores Têm alguns que dá para trocar ideia. A minha turma é a pior da escola, ao mesmo tempo a turma é muito unida. Porque algumas pessoas são assim, acho que por causa da pandemia e a parece que

as pessoas estão dane-se. É nosso último ano também. A diferença é que os outros anos agora estão tendo mais convivência com a educação da escola e a gente não por causa da pandemia. Então isso a pandemia prejudicou a interação com a forma de educação que o Hispano oferece. A gente teve um pouquinho no primeiro ano e agora. Então foi pouco a convivência com a educação proposta pelo Hispano de convivência. Mas é muito importante a troca que consigo fazer com os professores e a retomada da convivência com meus colegas. O Hispano é uma escola que ensina a gente a ter responsabilidade, sem ser militar. É uma escola importante que além ensinar o idioma ensina sobre a vida e convivência respeitosa. Eu escolhi o Hispano porque era integral. Na minha cabeça ficar o dia todo na escola me incentivaria a estudar e é o que acontece. As pessoas reclamam as vezes de ficar o dia todo na escola, mas eu não concordo muito eu gosto. E gosto do convívio. A gente aprende a conviver todo dia um monte de gente diferente, com educação de casa diferente, mas a gente consegue.

**ENT:** Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão e ampliou sua visão de mundo?

**EST 3:** Tipo assim. Vou voltar a minha turma de novo. Eles fizeram umas brincadeiras que o povo citou como racismo. Homofobia e tal. Mas tipo a gente se conhece, eu sei que é errado eles têm noção que é errado, mas continuam. O professor já ensinou que essas brincadeiras é racismo recreativo e não é certo. Hoje em dia na minha visão acho que todo mundo tem noção de tudo que nossa sociedade já passou. Hoje em dia já é mais compreendido em um debate que tivemos o professor de sociologia pediu para que a gente debatesse temas de racismo, homofobia. Foi um debate saudável, e eu gostei bastante teve a troca de conhecimento e as pessoas que apresentaram deram a opinião delas, e agente também. E foi muito legal. Meu grupo apresentou sobre a intolerância religiosa, e teve debate de xenofobia. E foi muito bom para toda a turma a troca e saber mais um pouco sobre preconceito e discriminação. Sim e acho importante ser falado e vou levar essa visão para a vida sobre o diferente e sobre o outro. Alguns professores trazem esses assuntos, e é muito importante. Nas aulas de sociologia, de geografia e eles falam coisas que fazem eu refletir que faz sentido.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 3:** Então na aula de sociologia é bastante legal. Tem outras aulas também que consigo expressar o que penso. Na verdade, a nossa turma briga muito. Quase sempre eu gosto de tomar a frente falar o que penso e gosto de ouvir todo mundo também. Mas em questão disse eu consigo expressar o que eu sinto e o que eu penso. Eles são bem acolhedores a maioria das pessoas. Eu gosto desse contato com outras pessoas, e gosto de me expressar. Mas eu me sinto participativa e consigo dividir o que sei, e contribuir nas aulas.

**ENT:** Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão e ampliou sua visão de mundo?

**EST 3:** Eu gosto muito da minha professora de geografia, e comecei a perceber que é superlegal. E estou pensando em ser professora de geografia. Eu vou fazer o ENEM esse ano e vou tentar cursar geografia. Daqui ou levar a inspiração dos professores que são legais. E inspiram a gente a querer estudar. E isso é uma coisa que me incentivou. E uma coisa também que o Hispano me ensinou foi exatamente isso de me expressar. No fundamental eu não sofri bullying nada, mas eu não falava. Eu não me expressava. Se eu gostava ou não eu estava ali e não falava meu pensamento sobre o tema. Não sabia sair e não sabia entrar, e o Hispano me deixou mais confortável para mostrar quem sou entendeu? Tipo me posicionar em coisas, eu falar eu não gosto disso, e por favor não quero. É isso ter pensamento crítico sobre as coisas, ouvir e analisar. Eu acho que o Hispano me trouxe essa vivência e experiência de vida né. E foi um incentivo. Vou com certeza levar para a vida e melhorei muito mesmo.



**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**ALU 03:** Eu gosto do Hispano. Como a gente não viveu o Hispano nesses dois anos de pandemia fico um pouco triste. Bem eu vou fazer dezoito anos isso me assusta um pouco, e cada dia que passo aqui eu digo “caraca” menos um dia eu nunca mais vou para a escola. Não vou poder ficar zuando os amigos, não sei se na escola eu vou poder (rs). Mas eu fico um pouco assustada sobre o futuro. Tipo vou virar adulta.

**ENT:** Muito obrigada pela sua disponibilidade de participar da pesquisa.

**EST 3:** Valeu.

#### **Entrevista 04**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 4 (EST 4)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 05 de outubro de 2022

Duração 17min02s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de Melo Neto?

**EST 4:** Eu conhecia uma menina que estudou aqui que era filha de uma amiga da minha mãe, e era a única escola que eu tinha uma expectativa que tinha algo mais que as outras escolas. Por exemplo só conhecia essa, e a escola Central, só que a Central não tem uma fama boa então eu vim para cá.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 4:** Meu objetivo é ter um diploma de espanhol para ajudar o currículo e conseguir entrar na faculdade que eu quero.

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 4:** Acho que uma das principais coisas que uma das principais coisas que aconteceu foi a quebra de expectativa. As pessoas tendem muito a dizer “Ah essa escola é ultra mega boa” “Essa escola não tem como você não ter um futuro bom” ou “Aqui é perfeito e tudo mais” sendo que não é. Não é como as pessoas botam expectativa. Por exemplo você chega aqui eles só falam de intercâmbio, fala de espanhol, e muitas vezes as pessoas têm uma tem ânimo de estudar espanhol, mas o foco também é vinculado a outras coisas. Acaba que a gente perde muito oportunidade aqui também. Ganha, mas também perde. Por exemplo perde a oportunidade de fazer um técnico, uma oportunidade de estudar para o ENEM, porque aqui querendo ou não, eu acho que todas as escolas são assim, que tem a questão de aprender o básico, mas você realmente não é preparado para o ENEM, para o vestibular por exemplo da UERJ. A gente perde muito tempo aqui na escola. Por exemplo tempo vago. Agora estou com dois tempos vagos, esse tempo eles poderiam ver no sistema e adiantar e eu sair mais cedo. Poderia, por exemplo, chegar em casa e estudar algo a mais. Aí acaba que fica de segunda a sexta, estudando só aqui, e fim de semana tem que estudar também para o preparatório, e acaba que cria uma rotina muito pesada para os estudantes, e tudo mais. E tem estudantes que têm outros objetivos. Têm estudantes que quer estudar fora, e que precisa de preparação antes. É medicina algo que é bem pesado, não é você ficar só na escola e que você tem um espanhol bom que você vai conseguir. Você precisa de uma preparação, e a escola tira essa oportunidade de você ter essa preparação. E esse negócio de “ah você está em uma escola integral você vai ter um espanhol bom vai praticar muito” sendo que a gente só pratica na sala de aula por causa que fora da sala de aula ninguém pratica o espanhol. Ninguém, os

estudantes não falam entre si, só na sala de aula. Querendo ou não a pandemia fez com que a gente não se soltasse com o espanhol, e não tem aquela confiança de falar e praticar. E acaba que a gente prática somente na sala de aula. Uma das coisas que acho legal é a questão daqui a gente tem algumas coisas para passar o tempo. Por exemplo, a gente pode ir para a quadra, a gente tem o totó, o Ping Pong, a gente não fica trancafiado na sala de aula. A gente pode por exemplo, se tiver aula vaga, a gente pode pedir para o professor para assistir aula dele também.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 3:** Eu acho que sim, mas as vezes não é escutado. Por exemplo, quando tem muita confusão na sala a gente é levado na secretaria, e muitas vezes a secretaria banaliza nossas vivências. A gente quer falar e quer expressar, e não é levado a sério. Mas na sala de aula com os professoríssimos, mas na questão da direção não.

**ENT:** Os conhecimentos contribuem em que na sua formação como cidadão e ampliou sua visão de mundo?

**EST 4:** Eu acho que sim porque querendo ou não muitos professores aqui não ensinam a gente, como eles guiam a gente na nossa vida. Por exemplo, se a gente mostra interesse por algo fala tipo, tem opinião sobre algo, os professores debatem com a gente. Os professores conversam com a gente. Guiam a gente. Por exemplo eu estava conversando com a professora de matemática sobre a questão do que eu queria fazer na faculdade. Qual faculdade eu queria. Querendo ou não aqui no Brasil tem certas profissões que não são tão valorizadas. Aí ela deu uma certa guiada, também tem aquela questão que se você quer fazer algo mais fora da escola, muitos professores têm projetos fora da escola, e ajuda a gente se guiar e tudo mais. Eles ajudam a gente buscar nossos direitos. Querendo ou não, a gente está com uma reclamação e quer mudar algo, reclamar, a gente não tem aquela força, não está confiante, eles vão lá e ajudam a gente. Acho que eles ajudam a gente a ser, formar, um cidadão que melhora a sociedade. A gente discute bastante, principalmente nas aulas de humanas. A gente discute na aula de filosofia e de sociologia. As aulas de geografia que elas pontuam cenário, a gente discute bastante. Ajuda a gente a ter uma noção não só da nossa visão, mas da outra pessoa também. Querendo ou não, todo mundo tem uma experiência meio pessoal de tudo. Não tem como entender o lado das outras pessoas sem escutar, e querer se posicionar sobre algo que não tem a ver com a gente. E a gente ir aprendendo escutando alguém que tem conhecimento sobre isso acaba que expande nossa visão. Isso é positivo para a gente. Muitas coisas que eu aprendo aqui acho que não utilizarei na vida. Uma porcentagem pode ser, mas tem muitas coisas na escola tem por que tem que ter. Não é algo objetivo. Poucas coisas aqui são objetivas. Eu acho faltam um certo interesse dos estudantes, da direção, dos professores para trazer algo que a gente vai usar levar para a vida. Porque muitas vezes quer mudar, quer trazer algo que a gente vai utilizar, vai se beneficiar na vida, e a gente não tem esse apoio, e não tem essa escuta que a gente deveria ter.

**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**EST 4:** Acho que deveria ter um profissional, não só para resolver as coisas, brigas de forma momentânea. Por exemplo a maioria das vezes que as pessoas vão para a secretaria, para falar com o coordenador e diretor, vai mais para resolver momentâneo, e calar a pessoa, do que realmente resolver o problema. Tipo as vezes a gente reclama de alguma situação chata, no lugar deles quererem resolver. Eles simplesmente não querem fazer a pessoa realmente refletir no que fez. Toda atitude tem uma causa, nenhuma atitude vem do nada. Sempre tem algo que leva você ter essa atitude. Acho que falta isso alguém que investigue a causa. Querendo ou não, por exemplo, hoje não sei se é porque você estava aqui, arrumaram o ar-condicionado da biblioteca que estava quebrado desde que entrei na escola. Aí arrumam goteira. Por exemplo a comida. Eles colocam comida melhor porque vem visita. Arrumam a porta do banheiro. Tipo mudam a

estrutura, maquiagem a escola de certa forma. Tem certas coisas que diariamente a gente não tem qualidade por exemplo a refeição. Antes da pandemia não era uma das melhores. Mas acho que depois da pandemia deu uma piorada. O lanche, por exemplo. A questão da organização da quadra a gente tem acesso a quadra. Por causa do tempo vago. Tem uma desorganização muito grande na questão de pegar bola, a rede, essas coisas assim. Isso danifica, e fica uma manutenção maior. Sendo que isso tivesse um cuidado maior, não precisava de ficar trocando toda hora. Tipo materiais que são dados, o professor que dar um material, só que a escola não dá. Tipo tem uma professora que pediu um livro anos atrás, e até agora não dera, me é um livro que ela vê que é importante. Ela dá, mas falta dar a matéria completa por falta do livro. Falta essa questão da qualidade de ensino, e a verba ser mais bem investido na escola na nossa qualidade de ensino. A alimentação fraca, o lanche fraco. Fica aqui o dia inteiro em uma escola que falta material, ou tem pouco material. Falta essa qualidade. Acho que é isso.

**ENT:** Muito obrigada por aceitar participar da entrevista.

**EST 04:** Eu também agradeço a oportunidade.

### **Entrevista 05**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 5 (EST 5)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 05 de outubro de 2022

Duração 10min41s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de Melo Neto?

**EST 5:** Então eu estudava na escola particular, uma professora que dá aula aqui dava aula na minha antiga escola. E aí fui fazer prova na escola federal, e se eu não passasse, me colocaria em uma escola estadual. Aí ela sempre falou como o Hispano era boa, que tinha o espanhol para ajudar. No final do ensino médio a gente faria prova do DELE, e por causa da indicação da professora meu pai fez a inscrição aqui.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 5:** Pretendo ter sucesso, e espero que o espanhol me ajude a escolher uma profissão, me dê um destaque no currículo no que eu escolher. Mas ainda não sei o que quero fazer, mas espero que no futuro o espanhol me ajude.

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 5:** Então nos dois primeiros anos eu não tive muita experiência de convivência por causa da pandemia, e teve que ficar em casa e aula online não é a mesma coisa que presencial. A experiência é como se eu estivesse no primeiro ano, só que estou no terceiro. Então é bastante cansativo, tem que acordar mais cedo, e voltar tarde para casa, mas sei que no futuro vai me ajudar principalmente o espanhol. Acho que as atividades são legais. Tem uma professora que ela dá aula de espanhol super interativa, destaco isso, de não ser monótona. Os professores sempre procuram diversificar para ficar mais interessante. Como ela está com a gente faz três anos, ela sabe e conhece bem a gente, e sabe lidar com agente. Sabe as coisas que a gente gosta de atividade. Quando ela passa filme, ou jogo é bem legal. Ela dá jogo de tabuleiro para montar as frases por exemplo as estruturas das frases em espanhol.

**ENT:** Os conhecimentos que você aprende aqui na escola contribuem em que na sua formação como cidadão, e ampliou sua visão de mundo?

**EST 5:** Acho que estar estudando com diferentes pessoas em uma escola intercultural acho muito bom para a gente, porque a gente conhece pessoas diferentes, culturas diferentes. Contribuí para a gente melhorar como ser humano. Penso que a questões de racismo, homofobia e outros preconceitos, bullying deveriam ser mais falados em todas as aulas. Já falam, mas acredito que deveríamos falar mais vezes nas aulas. Acho importante falar, a gente falar e saber sobre isso. Por exemplo sexualidade deveria falar mais, porque tem muita gente que não conversa sobre isso com os pais, e não sabe. Sei que não é problema da escola educar em tudo e só responsabilidade dela, mas pode contribuir tratando desses assuntos. Eu acho que o Hispano me ensina como tratar o outro com respeito. Entender a diferença dos outros, e ter conhecimento sobre geral. Sobre as culturas diferentes, e saber que não é porque é diferente não é bom. A gente vem que em outras culturas tem muita coisa diferente e legal. A gente aprende também com eles.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 5:** Eu acho que em certas aulas eu consigo contribuir sim com meus pensamentos, e certos professores perguntam qual nossa opinião, se concordamos ou não é o porquê. Tem professor que propõe debates, mas nem todas as aulas eu consigo contribuir. As vezes por não saber desses assuntos, então ouço e aprendo. Esses debates são importantes para a gente entender a opinião dos outros, e os outros a nossa. E compartilhar e ter mais conhecimento também. A gente aprende com os outros. A gente precisa ouvir, conhecer e respeitar o posicionamento do outro, mesmo que você não concorde com ela, acho isso bem importante. Isso que forma uma sociedade é você entender a opinião do outro e respeitá-la. Eu gostaria que tivesse mais debates, ainda acho pouco uma vez por semana, precisaria mais para a gente aprender ouvir mais, e achar menos da vida do outro. Tipo entender, e mesmo que não aceite respeitar. O Hispano ajuda muito nessas coisas.

**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**EST 5:** A escola poderia assim fornecer algumas palestras, diversificar algumas aulas tem estudantes que gostam na educação física de dança, poderia dar uma mudada. Tratar certos assuntos que não são tratados deixar a gente sugerir estes assuntos. E perguntar o que todo mundo quer fazer, se concorda com isso, se acha legal.

**ENT:** Muito obrigada pela sua participação na pesquisa.

**EST 5:** Obrigada você valeu.

## **Entrevista 06**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 6 (EST 6)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 06 de outubro de 2021

Duração 09min52s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de Melo Neto?

**EST 6:** Bom eu sempre gostei muito do espanhol. Foi uma língua que me atraiu bastante, e ser um colégio integral. Eu ia ficar bastante tempo estudando, e tendo essa imersão no espanhol, e isso iria ser muito bom para mim. Eu tenho planejamento com o espanhol no futuro. Acho que a ideia de vim para cá foi o foco no espanhol.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 6:** Bom eu pretendo fazer psicologia, e alguns cursos que quero fazer são fora do país. Então eu gostaria de ter acesso em uma segunda língua que é o espanhol. E gostaria de ajudar psicologicamente essas pessoas que vem de outros países para o Brasil. E elas ficaram mais confortáveis eu falando a mesma língua que elas, essas coisas assim. Quero dar apoio aos refugiados. As vezes eles chegam e nada é igual ao país deles. E quero ser uma pessoa que entendam eles, não somente na língua, mas no apoio psicológico de adaptação. Eu quero ser essa pessoa.

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 6:** Bom é está sendo boa, mas bem cansativo porque é muito tempo na escola. As pessoas ajudam bastante meus amigos, e os professores são dedicados. As únicas coisas que atrapalham são o problema de gestão, organização e a questão de verba por conta do governo. E a questão física da escola atrapalha também. E problema de direção também. Mas de professores professoras aqui é muito bom. Algumas aulas integradas são interativas são bem maneiras. Junta um professor com outro faz uma coisa mais interativa. A gente acaba aprendendo duas coisas e nem percebe. A gente acaba aprendendo de um jeito não convencional. É uma coisa diferente participativa, é bem importante, porque tipo quando a gente fica quietinha só ouvindo você acaba entendendo, mas não tanto. Mas quando você fala, participa, faz uma pintura você entende até inconscientemente né, porque ajuda bastante eu gosto das aulas integradas e interativas. Bom sinto que as matérias de humanas vou utilizar bem para que eu vou trabalhar. As de exatas ajudaram no vestibular. E a questão que eu aprendi foi social vai ajudar muito na minha vida. Eu aprendi muito a questão da empatia. É muito importante como você vê o outro e suas diferenças e dificuldades. Atrás de uma pessoa das atitudes dela sempre tem uma causa, muitas vezes precisamos antes de julgar precisamos entender, ouvir.

**ENT:** Os conhecimentos que você aprende aqui na escola contribuem em que na sua formação como cidadão, e ampliou sua visão de mundo?

**EST 6:** Bom o conhecimento aqui da escola trouxe que a realidade do Brasil ainda é que tem pessoas, mesmo que não pareça, tem problema com alimentação. Questões básicas como saneamento. Foi me abrindo os olhos que a gente tem que arrumar um jeito de fazer um programa para ajudar essas pessoas, porque muitas vezes a gente não liga para isso, e é uma questão muito grave. As pessoas sofrem e a gente não liga como jovem. Tem muita a questão desigualdade social, que aqui na escola nos debates nas aulas de sociologia a gente fica pensando “Precisa fazer alguma coisa para acabar com tanta pobreza”, e assim a gente vê que como cidadão precisa votar e cobrar os políticos eleitos para pensar e fazer algum projeto. E essas coisas eu não sabia e a escola abriu meu olho, por causa dos debates que fazemos. Isso a escola me ajudou muito ser mais consciente da situação do Brasil, inclusive dos imigrantes aqui no Brasil. Como a gente debate e os professores incentivam, as vezes a gente tem uma opinião, e a gente tem outra, o professor vem com a parte mais intelectual e estudada sobre o assunto e a gente sabe muito pela nossa experiência, mas oi professor vem e coloca um conhecimento que a gente não tinha, e isso faz a gente crescer como pessoa e a pensar em outras possibilidades. Ajuda a entender o que a gente mesmo pensa sobre algo, e muitas vezes eu vejo que eu não sabia a real, e sim o que eu tinha ouvido falar. É importante para a gente fazer este exercício. Vai desconstruindo muitas coisas que eu repetia porque ouvi alguém falar. E agora não vejo a informação penso e formo minha opinião sobre os assuntos. Bom acho que aqui tem uma questão grande que aqui são muitos estudantes, e então a gente precisa ser empático é uma questão boba, mas a gente precisa ver isso. Por exemplo na hora do almoço era formada a fila com todos as turmas então eram por ordem de chegada. Agora não. É uma turma cada dia que vai ser a primeira, e vai revezando. Isso é bom porque a gente aprende que um dia a gente vai ser o primeiro, e outro dia será a outro. A questão é a gente perceber que não podemos passar por cima do outro para se dar bem. Assim ninguém mais briga. É saber que as vezes a gente vai tá frente, e as vezes vai ser o outro. É repensar o

individualismo, e ser mais humano. A questão do racismo, um dia debatemos na sala sobre o tema e um estudante começou a falar o que ele passava, e eram coisas horríveis. Assim sabemos que tem racismo, mas não sabemos o que a pessoa sente. E aí quando ele contou eu percebi o quão grave era aquilo. Eu acabava vendo, mas não sabia como acontecia de verdade para as pessoas. Aprendi e vi que fere muito a pessoa e não é uma coisa normal, nem brincadeira. É grave. E hoje sou antirracista e se eu vir alguma atitude de racismo serei contra e falarei que não é certo e nem brincadeira.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 6:** Sim, em algumas matérias sim. Aqui é um colégio de humanas. Então tem muitas matérias de humanas, e eles aproveitam muito nossas opiniões, mas a de sociologia é a que a gente mais participa. A de literatura também, a de filosofia também sempre ajuda a gente a debater e se posicionar com nossos pensamentos. Os professores sempre se importam muito com nossa opinião, não é só a pede a opinião, mas não liga muito. Eles sempre dão valor e validam a nossa fala. Isso é muito legal.

**ENT: ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**EST 6:** Acho que a escola precisa melhorar a organização e ter mais verba para nossos materiais e ensino. Mas eu percebo que a direção se esforça para melhorar. É isso.

**ENT:** Muito obrigada pela sua disponibilidade de participar da pesquisa.

**EST 6:** Que isso valeu.

### **Entrevista 07**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 7 (EST 7)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 06 de outubro de 2022

Duração 10min12s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de Melo Neto?

**EST 7:** Acho que a proposta inicial. A proposta do ensino intercultural e a gente está imerso em outros contextos, e de outros países na escola. A gente tem essa grande oportunidade que não é barato. Uma pessoa pobre não tem condição de pagar um curso de espanhol, sair fluente e ainda ter a proficiência do DELE. Aqui temos professores especializados, experientes por morar em outros países, e tem fluidez total. O que seria muito caro se a gente fosse fazer em uma instituição privada. Então a proposta inicial foi o motivo para eu vir estudar aqui vejo como única.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 7:** Minha primeira opção é cursar relações internacionais. Bom o colégio me influenciou muito para eu cursar essa área. Eu gosto da interculturalidade acho interessante conviver com outras culturas, e me relacionar com outros povos, e estudar sobre política internacional, direitos humanos.

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 7:** Bom no primeiro ano em 2020 passei um mês na escola e veio a pandemia. A partir daí fiquei no ensino remoto, foi bem complicado entender as matérias 100%. Em 2021 até setembro em aula online, depois retornamos e aí foi aquele processo de adaptação, e melhorou muito. E até agora acho uma experiência boa, aqui a gente tem relações bastante diversificadas. Pessoas de todo tipo, de variadas personalidades, e toda classe social. E sim é bem interessante para o aprendizado. Fiz muitos amigos aqui de verdade sabe. O ensino do espanhol especificamente é muito forte, se quiser estudar sai com um espanhol fluente e muito bom. Os contras são alguns problemas estruturais que dependem da gestão, e dependem muitas vezes de repasse do governo. E falo de infraestrutura física e materiais.

**ENT:** Os conhecimentos que você aprende aqui na escola contribuem em que na sua formação como cidadão, e ampliou sua visão de mundo?

**EST 7** Sim porque toda essa diversidade que tem na escola contribuiu o para meu pensamento crítico. E aí posso exercer meu papel de cidadão com esse pensamento crítico. Saber questionar sobre o que está sendo colocado no mundo. Discutir opiniões isso fazemos aqui nas aulas. É bem importante para nossa formação.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 7:** Sim principalmente nas aulas de ciências humanas. Por exemplo na aula de filosofia cada um compartilha seu pensamento. A professora estimula os estudantes a participarem das aulas, e expor seu pensamento crítico sobre o tema. E o mais importante que aprendemos quando ouvimos os colegas, e aprendemos a respeitar visões que são contrárias as nossas, E começamos a pensar com nossa própria mente, e não reproduzir o que os outros falam ou o que escutamos, e assim não somos mais influenciados. Esse debate é muito importante porque assim formo meu pensamento crítico sobre as coisas.

**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**EST 7:** Não mais. Falei sobre a melhoria da infraestrutura, mais materiais e um melhor de repasse de verba do governo. E sei que a direção do colégio já solicitou, mas não depende daqui. Acho que é isso.

## **Entrevista 08**

Nome: Anônimo denominaremos Estudante 8 (EST 8)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 06 de outubro de 2022

Duração 25min21s

**ENT:** O que te motivou vir estudar no CE João Cabral de Melo Neto?

**EST 8:** As opções de escola eram muito limitadas, sem ensino de qualidade. Eu vim para cá pelo que me falaram da escola, que era muito boa e eu vim. E tendo o espanhol como base dessa escola e sendo intercultural eu achei interessante o fato de poder ter juma segunda língua no meu currículo de trabalho.

**ENT:** Qual seu objetivo com sua formação em uma escola intercultural?

**EST 8:** Com a pandemia acabei deixando um pouco de lado o aprendizado da língua, mas retomei com força. Quero cursar uma faculdade fora. Melhorar minha vida e da minha família penso que essa formação irá me ajudar.

**ENT:** Conta como está sendo sua experiência no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto? O que você destaca?

**EST 8:** Sobre essa experiência foi cortada com a pandemia. Só tive os primeiros dois meses do primeiro ano. E voltamos em outubro de 2021. E na verdade retomei mesmo a experiência no começo de 2022. A infraestrutura da escola dificulta aguentar o número de estudantes e a carga horária que é imposta no currículo. Eu creio que para você viver em uma escola na qual você tem que passar dez horas do seu dia nela. Mais tempo que passo na própria casa. Ter espaço a mais, para ter uma convivência melhor com os estudantes. Sobre a infraestrutura em si acho ela pequena pela quantidade de estudantes, e a falta de acessibilidade. Tem escada, e não tem elevador, as pessoas com deficiência ou pouca mobilidade precisa subir e descer com dificuldade. Cadeira nem pensar não dá. Nas minhas visões as aulas são um pouco monótonas, para ativar o interesse dos estudantes a querer aprender, já que com aulas de 50 minutos ficar escutando o professor falar e ter que responder as perguntas e tudo mais, é maçante o peso sobre o estudante. Em vez de exigir muito dele acaba causando ansiedade e depressão. Eu acho que poderia exigir menos e deixar um pouco mais livre assim, essa ideia de querer aprender. Para melhorar a ideia de aula que talvez seja menos tempo parada, algo mais interessante. Passeio em lugares que tenha a ver com os temas das aulas, por exemplo aula de filosofia em museus que remetem ao que estamos estudando, as aulas de história em locais históricos. No Rio mesmo que não depende tanto de acessibilidade. Sobre o espanhol talvez um professor refugiado imigrante, e um nativo da língua e despertar o interesse dos estudantes na língua. Trazer a própria cultura deles pra cá. A interculturalidade aqui é muito voltada para o espanhol, acho que seria interessante trazer a cultura para cá latina. O tempo de currículo tem sido mais pesado, apesar do tempo de intervalo da escola não serem tão curtos e nem tão longos. Sobre o ensino eu acho muito bom embora acho maçante, tem que trazer ideias novas, mais inovadoras para dentro da escola, algo que desperte esse interesse geral de estudantes acho que seja interessante. Também vai da colaboração de estudantes também, nem sempre dá para somente o professor se interessar pela matéria e os estudantes não ligaram. Eu creio que o ensino daqui é muito bom e certo na dinâmica. Mas não acho muito efetivo.

**ENT:** Os conhecimentos que você aprende aqui na escola contribuem em que na sua formação como cidadão, e ampliou sua visão de mundo?

**EST 8:** O que eu acho de importante nisso aqui na escola é te ensinar a pensar, por parte de estudante. Temos as aulas de filosofia e de sociologia a gente discute uma parte do tema relacionado a política, mas é pouco, a questão de estudantes, a nova geração não está se importando muito com esta parte. E acabam deixando de lado discutem de forma arrogante, então discutir isso em sala de aula não tem ocorrido muito. Nós tínhamos uma aula em específico que o professor trazia essa diversidade para o nosso mundo, na aula de sociologia em espanhol, ele falava muito sobre a diversidade étnica, já que o Brasil é um país muito racista, sendo que não deveria ser assim já que a maior parte da nossa população é formada por negros e indígena. Eu acho que isso deveria de fato ser diferente, mas ele discutia bastante isso. E discutia sobre o machismo, e o próprio formato de ensino que não mostra estes assuntos com mais clareza para os estudantes. É importante porque nosso país é formado por maioria negros e pardos, e outras etnias deveria ser mais falado. Porque na minha visão o Brasil não deveria julgar as pessoas pela cor e sim pelo caráter é isto que penso. Nunca tive preconceito porque enxergo as pessoas como todos humanos. Mas sei que nossa sociedade tem um racismo estrutural, e isso afeta as pessoas, porque elas crescem como se isso fosse normal. Por isso é importante a escola debater o racismo para que tenham consciência, e ensinar os estudantes. Eles vão encontrar sempre essas situações e devem saber que é um problema do nosso cotidiano geral. Acho que me ajudou um pouco ampliar minha visão de mundo. Não acho que discutimos muito sobre política aqui. Acho que poderia ter mais discussões para que a gente pensasse mais na nossa própria política. Não somos uma país com muito tempo de democracia representativa, então eu acho muito importante na escola ter essa discussão. Já que poucas pessoas sabem o que é democracia, o que é o valor do voto, e o que é



ser cidadão dentro de uma comunidade. Então eu acho que deveria ser muito importante discutir esse fator. E aqui são poucas as ideias sobre o que é ser um cidadão no Brasil hoje na prática. O ensino hoje precisa melhorar porque forma analfabetos funcionais, sabem ler, sabem escrever, porém pensar não fazem nada. Vão muito pela opinião do outro, e acabam se deixando levar por ideias rasas, e a escola poderia estar contribuindo mais. E parte vem do estudante e como disse nossa geração não é favorável a isso. A nossa geração é arrogante, e pensa só em si. Gerar discussão assim é necessário, porém acho que não iria muito a frente. A escola poderia gerar mais estas discussões, e começar no fundamental no 9º ano levar sociologia e filosofia para eles, para começarem a pensar o que é ser um cidadão. E aprender a participar em sociedade já que é mostrado somente no ensino médio.

**ENT:** Você percebe que seus saberes e experiências contribuem para a construção do conhecimento nas aulas? Se sim, de que forma?

**EST 8:** É pouco já que boa parte das minhas experiências críticas sociais, os professores sabem pouco por que eles passam a matéria e conteúdo, e não sabem. Poderia ser mais aproveitado. Assim como as aulas de filosofia mostram que as verdades são diferentes. Se essas verdades são diferentes é importante saber como elas foram construídas. Têm muitos estudantes que vem de famílias complicadas, e de uma sociedade não muito favorável, e aproveitar estas realidades para discutir em sala de aula de onde partem as verdades seriam muito interessantes. Poderia ser um pouco mais aproveitado de como é feita a participação. Assim você entende a realidade do outro e de onde ele parte para pensar o que pensa. É interessante saber como a sociedade funciona a partir das pessoas que estão ao seu lado. Poderia ter mais discussões e gerar mais empatia. Gerando ideias melhores e soluções, para gerar projetos de melhorias porque a gente sabe a realidade da comunidade.

**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**EST 8:** Só falar que o conhecimento geral em si. Eu acho que é pouco. Eu falo de algumas coisas que aprendo para os meus pais, e pelo que escuto deles que são formados, e do meu tio. Eles já não sabem por que não é mais aplicado na profissão deles. Eu acho que a escola deveria ter projetos que incentivem o interesse do estudante em alguma relação, seja em robótica, eu acho mais interessante do que o ensino aplicado hoje. Baseado em aprender matérias para passar de ano e lá fora não vai usar. Se trouxerem projetos como vou dizer, de interesse do estudante, do que ele quer ser e não do que a escola quer, seria muito mais aproveitado. Acho que não é só aqui a escola, penso que o Brasil deveria pensar em uma educação mais interessante e prática para o estudante.

**ENT:** Muito obrigada por ter aceitado participar da entrevista.

**EST 8:** Imagina foi bom participar.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
GESTÃO ESCOLAR - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisa - A práxis da Educação Intercultural no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto na perspectiva latino-americana

Objetivo: Conhecer a História do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, o Projeto Político Pedagógico, e as práticas dos processos de ensino aprendizagem interculturais da escola.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado (a): Coordenação Pedagógica

Nome: Anônimo

Função:

Local:

Data da Entrevista:

Autorizado por:

QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Conte sobre a história e o contexto do surgimento CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?
2. Quais são os objetivos do ensino do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?
3. Quem participa da gestão escolar no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?
4. Quais são os critérios para ser professor no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?
5. Como é estruturado o ensino médio no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?
6. Como é formulado o currículo do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?
7. Como são os processos educacionais interculturais praticados no CE João Cabral de Melo Neto?
8. Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

## APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome: Anônimo denominaremos GESTÃO ESCOLAR 1 (GE 1)

Entrevistadora: Me. Silmara de Mattos Sgoti (ENT)

Local: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto

Data: 07 de outubro de 2022

Duração 1h10min58s

**ENT:** Conte sobre a história e o contexto do surgimento CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**GE 01:** Então o que eu sei é que o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto ele foi criado a partir de uma proposta do governo Cabral, por volta de 2013, e esse colégio nasceu dentro do Programa Dupla Escola. E assim como esse colégio com essa ênfase, ou seja, é um colégio que vai ensinar o idioma espanhol juntamente com o português. Então a gente tem outros colégios com essa ênfase também. O Brasil e Estados Unidos que fica no município de Nova Iguaçu, o Brasil França que fica no município de Niterói e o Brasil China também fica no município de Niterói. Todos esses colégios foram criados mais ou menos nesse período. Eles não existiam antes. Os prédios já eram escolas, mas colégios de ensino médio regular. Nosso prédio era Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tinha outro nome e razão social, e aí ele foi deslocado para a criação do Colégio Estadual João Cabral de Melo Neto, foi publicado em diário oficial em 13 de novembro de 2013. E aí nasceu, as atividades aqui no dia do aniversário da funcionária X (nome autônomo) que é dia 29 de janeiro de 2014. Ela deve contar isso para você.

**ENT:** Quais são os objetivos do ensino do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**GE 1:** É então os objetivos principais é trabalhar a interculturalidade, e estes conhecimentos são mais voltados para as áreas humanas, por conta dos componentes curriculares o idioma é o tronco central. A gente tem uma ênfase também para a proficiência linguística, ou seja, ler, escrever, falar e ouvir em espanhol. Com a finalidade para os concluintes do terceiro ano para que eles realizem o exame de proficiência linguística, que é o Diploma Espanhol de Língua Estrangeira (DELE). Esse exame é outorgado pelo Instituto Cervantes, que tem uma parceria digamos assim, não é uma parceria oficial, mas a SEDU RJ ela financia esse exame, que é um exame pago, que ela financia aos nossos estudantes. Quem faz, produção e aplica é o Instituto Cervantes. É então assim na verdade a gente acaba preparando e conduzindo, principalmente as aulas de linguagens, a gente tem essa condução de prepará-los os estudantes para isso. Não é só uma preparação estrutural voltada para a parte da gramática, ou voltada para um fim só avaliativo formativo. A gente se propõe aqui trabalhos interdisciplinares, por aqui é um colégio de tempo integral, das 07h às 17h, então é uma carga horária pesada. Estes são nossos objetivos. Em resumo o estudante sai daqui com essa questão né de entender a si, entender o outro, respeitar a si, respeitar o outro através do conhecimento do idioma espanhol, e a claro a gente trabalha o português. A gente trabalha a valorização da diversidade cultural., que apesar da gente ter uma parceria Consejería da Embaixada da Espanha é uma parceria oficial, que foi feita desde, na criação do colégio, a gente não tem essa obrigatoriedade de só falar de Espanha. A gente sempre traz o olhar do mundo hispânico entende. O mundo hispânico de alguma maneira está presente nos nossos trabalhos e projetos.

**ENT:** Quem participa da gestão escolar no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**GE 1:** Nós temos um grupo de quatro diretores. Temos uma diretora geral. E somo três adjuntos esses são os gestores. Temos a equipe técnico-pedagógica composto por dois coordenadores pedagógicos, e duas orientadoras educacional. Essa é a equipe. A gente se divide, os diretores. Eu cuido mais da parte pedagógica, tem outro de infraestrutura, outro de prestação de contas administrativa, e um outro fica com a parte de prestadores de serviços, inclusive a parte da merenda escolar. O espaço de infraestrutura é um espaço limitador para a gente. É interessante ser um colégio pequeno, de 240 estudantes. Nós temos 9 turmas uma média de 25 a 30 estudantes por turma, mas infraestrutura local o prédio ele é muito limitador. Por exemplo eu não consigo ter aqui um estudante cadeirante. A escola não é acessível. Tem uma quadra, mas não é um ginásio poliesportivo. A gente tem no outro bloco os laboratórios de ciências humanas, e de biológicas e de idiomas.

**ENT:** Quais são os critérios para ser professor no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**GE 1:** Então quando ele foi formado criados secretaria de educação ela abriu um processo chamada mobilidade interna a qual muitos professores participaram. Eu participei desse processo. Era entrevista. O meu processo foi assim análise de currículo e entrevista em espanhol. Sobre projetos que eu realizei como professora de rede estadual. Os pioneiros digamos assim eles disseram que tiveram uma formação pelo Instituto Cervantes, quanto o Consulado Espanhol. Tiveram uma formação depois tiveram uma entrevista e análise de currículo, e se não me falha a memória fizeram o processo seletivo a partir disso. É o que me lembro. Os primeiros que chegaram aqui. Então o concurso foi interno, com análise de currículo e entrevista em espanhol, não teve concurso para externos. E teve formação para os primeiros selecionados do Instituto Miguel de Cervantes e Consulado Espanhol. A oportunidade foi dada para quem já estava na rede estadual. Essa mobilidade parou, porque não tem mais a gratificação. Não temos que repor muito o quadro porque eles ficam muito tempo aqui, e não há necessidade de abrir processos de transferência. Há na rede professores nativos de língua espanhola, já tivemos um nativo filho de mexicano, e foi indicado pela rede. Alguns aqui não tem habilitação porque trabalham no núcleo comum que não precisa ser habilitado em espanhol, mas alguns estão fazendo a habilitação em espanhol. A gente não tem mais essa questão de fazer processo seletivo porque o professor fica muito tempo na escola.

**ENT:** Como é estruturado o ensino médio no CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**GE 1:** Quando o colégio intercultural foi criado ele já vem com uma grade pronta. Ele veio pronto da SEDUC RJ realizada por uma equipe multidisciplinar, e tinha o currículo mínimo. Dar vida a estes conteúdos foi muito no dia a dia. O plano de curso foi muito no dia a dia. Eu não sou uma professora pioneira porque quando eu cheguei aqui no Hispano cheguei aqui como professora de espanhol, e literatura hispânica, e depois entrei como gestora aqui. Talvez seria importante você conversar com professores que começaram criar o currículo, e dar vida a esse currículo. Eu sei que os professores discutiram, e foi todo um processo. No início da criação do colégio nós tivemos de fato a presença da assessora técnica Consulado. Ela esteve aqui presente dando esse auxílio aos professores Ela deu um tipo de formação continuada muito informal. Teve aqui passou informação conversando explicando, este momento eu não estava aqui. Quando eu cheguei ela não estava tão presente. Ela estava mais abrangente na rede SEDUC RJ, e até mesmo para outros estados. Ela estava expandindo as parcerias, essa é uma visão particular minha, empenhada com outras secretarias de educação com intuito de expandir o ensino da língua espanhola. Foi esse movimento que percebi. Atualmente com a questão do BNCC houve momentos que o professor foi participante destas ementas. Isso foi positivo. Porque houve uma proposta de mudança adequação da matriz curricular carga horária, E com isso vamos então dar espaço para que o professor participe e organize, e veja o que é melhor. Até mesmo na tentativa de resguardar o colégio intercultural. Por quanto das propostas não tão explícitas da BNCC. Ela potencializa a participação, isso é bom. Ela é norteadora, e dá mais liberdade para os docentes atuarem nos conteúdos. Mas ela foi muito marcada para valorizar ao inglês. Não há espaços para outros

idiomas entendeu. Talvez tenha um olhar para o inglês. 'uma questão de política linguística, de governo, e porque não cultural dessa valorização do inglês. Na América do Sul o único país de que fala português é o nosso que tem a extensão do continente que faz fronteira com vários países todos de língua espanhola, é um absurdo. Há 15 anos atrás com o Mercosul houve a tentativa, e não tem êxito. Não ouve falar mais nada. É uma relação muito fragilizada. É lamentável.

**ENT:** Como é formulado o currículo do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto?

**GE 1:** O estudante tem quase 6 mil horas de hispano, se fizer as contas aí por alto. É muita coisa de segunda a sexta. A questão de uma escola integral como a gente faz aqui a gente tem aqui desde o início do hispano tem a proposta de fazer a integração entre os componentes. A gente chamava na época de Núcleo Comum: português, geografia, história, matemática, educação física, artes, biologia, química, como núcleo linguístico articulador. E eu tenho componentes articuladores literatura hispano americana sofreu uma mudança por conta do BNCC de terminologia, mas é esse, Geografia e História da Espanha e hispano américa, projeto de vida e cultura, sociologia e filosofia em espanhol. Todos esses componentes eles são trabalhados em espanhol. E são voltados para desenvolvimento humano, discussão de ideias. No início do hispano muito recente nós tínhamos reuniões semanais para isso. Na verdade, a gente fazia projetos semanais, projetos mensais e aulas integradas. Por isso integral. Essa integração entre os componentes curriculares. E de tempo integral, por conta dessa carga horária das 07h às 17h, ou seja, aproximadamente 10h diárias, dependendo da matriz curricular de cada ano. Os professores do componente núcleo linguístico, aqui a gente trabalha com o livro, e é importante ter o suporte porque são 12 tempos em sala, de 50 minutos, então ter um suporte nos ajuda. Ajuda o professor a conduzir e ficar mais tranquilo. Nosso suporte, é um suporte peninsular. É um suporte da Espanha que foi financiado pela secretária, e foi uma conquista também. Claro que os professores vão adaptar isso porque tem umas práticas muito colocadas para a Espanha. A gente vai adaptar esse trabalho, e são autônomos também para fazer isso. Já o material de geografia e história hispano américa ele é complementa peninsular, da Espanha. Os professores têm até um viés ideológico de dar ênfase também. Como a questão dos povos originários, a questão da decolonização, a gente tem esse discurso. Não muito formalizado, mas é trazido isso. E é dessa forma por falta desse material com um olhar latino exatamente. A gente também trabalha de maneira oficial, e está no PPP, no nosso Projeto Político Pedagógico, é um projeto que vai se desenvolvendo ao longo do ano, que é Encuentro entre dos mundos Hispanidad. Qual é nossa ideia atualmente é trabalhar a perspectiva desse período, entre esse período da colonização, com a perspectiva do colonizado, dos povos originários, e do colonizador. Até porque a gente tem uma parceria com a Espanha a gente não pode esquecer disso. Então nós fazemos o sorteio, porque são 21 países que tem o espanhol como língua oficial. Fazemos esse sorteio, e cada turma fica responsável por um país. Cada professor, geralmente do núcleo linguístico é um professor orientador. Pode ter coorientador, para que todos possam estar trabalhando e ajudando. E durante todos esses meses, de acordo com nosso calendário, e conteúdo do professor, eles vão desenvolvendo esses temas. E eles escolhem com os estudantes. A gente gosta de trabalhar a autonomia. Não é só o país, aquelas pesquisas Wikipedia. Não vamos fomentar alguma crítica, mas também se acontecer não é nenhum problema, foi uma escolha com o professor. Mas para esse ano os profesoress decidiram pegar um único tema e vamos pesquisar sobre isso e vamos descobrindo o sócio político, o sociocultural. Quero falar de uma dança, ou de um aspecto de uma história, E dependendo eles mesclam. Por exemplo a mesma turma mostrou o tango, que inclusive começou com os homens, e depois a mesma turma mostrou a ditadura na Argentina. Então eles passeiam pela dança, mas também trazem o olhar crítico da ditadura. A gente procura dar muito liberdade para eles, para eles protagonizarem, porque eles também estão aprendendo a fazer isso. É uma demanda a mais para o nosso professor. Ele está dando seu conteúdo seguindo uma orientação, ele também precisa inserir esse projeto. Isso já é uma prática, e os professores sabem que será assim. Um dado importante, é que o Hispano, para o professor de espanhol é um espaço de uma execução possível. Porque a realidade que tem na secretaria do Estado de educação da língua espanhola é outro. O que nós temos de acordo com a Lei de 11.111/2005, é feita pelo presidente Lula, diz sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol, da oferta, não matrícula. Essa

lei é interessante. Nós temos bastante professor de espanhol na rede, mas que às vezes ele não. Essa lei cria alguns entraves. Vou te dar um exemplo. É um professor trabalha em um colégio secular, e por conta dessa lei todos precisam optar, porque a comunidade já elegeu seu idioma, que geralmente é o inglês. Então o estudante vai escolher espanhol como optativa. Essa é a realidade das escolas seculares. Aqui não o espanhol é obrigatório. Por conta da mudança do BNCC é obrigatório o inglês também, então aqui ambos são obrigatórios. No 2º e 3º ano ainda temos turmas que estavam na lei antes a reforma da BNCC, puderam cursar o inglês como optativo ou não. As novas turmas ingressantes deste ano, 2022, já tem o inglês obrigatório. Voltando para nossa prática as aulas são integradas o espanhol, é o tronco principal e tem o núcleo articulador, com estes que te falei. Então vamos dividir a turma em dois. Agora tenho 4 tempos de espanhol, também vai dividir com literatura hispânica vai para o laboratório. Quando o Hispano foi criado com o objetivo de ser 90/10 na língua meta e 10% na língua mãe, isso para o núcleo linguístico e núcleo articulador. O núcleo comum é o contrário 10% espanhol e 90% português na língua mãe. Nós também tivemos alguns desafios no percurso do Hispano. Não só o Hispano os colégios interculturais. Esses desafios que vem da esfera governamental. Então a partir de 2017, até então, desde a criação do Hispano em 2014 até o início de 2017 toda a equipe docente tinha uma gratificação em sua carga horária, de aproximadamente 18 tempos. Então ele era dedicado praticamente dedico ao Hispano 12 tempos em sala de aula, e 18 tempos de gratificação. Isso foi um ganho para a gente. Faz muita diferença. esses 18 tempos era para planejamento das atividades semanais, mensais e para as aulas integrais. E ainda tínhamos uma reunião semanal de alinhamento. Era muito bom e importante para a qualidade das aulas integrativas, onde era praticada a interdisciplinaridade. O professor não precisa se deslocar, e tinha dedicação exclusiva praticamente para o Hispano. Com essas mudanças de governo. Mudança não só de governo. Foram várias mudanças. Na época do governo Cabral passamos por vários processos de impeachment tudo isso. Foi ocasionando a dança das cadeiras. A ocupação do colégio em 2016 no “Ocupa”, para os estudantes foi muito boa porque resultou na SEDUC RJ prover os custos do DELE que era uma reivindicação deles. Vamos dizer que tudo isso na questão governamental foi caindo o processo de qualidade dos professores aqui. A gente mante nós temos aqui professores pioneiros, mas não são todos muitos já saíram. Então a gente está mantendo essa qualidade negociando mantendo o que a gente pode fazer.

**ENT:** Como são os processos educacionais interculturais praticados no CE João Cabral de Melo Neto?

**GE 1:** A interculturalidade é um tema, mas não é um tema formalizado, ele está ali é transversal, ele está aí nas nossas práticas, nas nossas conversas, nos nossos trabalhos, às vezes a gente pensa o que é interculturalidade, e se a gente já está fazendo. Eu tenho agora aqui uma rádio que está aqui tocando. Toca música de tudo quanto é lugar, inclusive do Brasil. Ontem tocou Marília Mendonça. Ontem tocou U2, agora está tocando poesia cantada, uma coisa assim. Isso é interculturalidade de alguma maneira. A gente desenvolve e traz outros olhares para eles, inclusive na música. A gente faz, e não pensa no processo (rs). Formamos pessoas empáticas por meio da escuta da história de vida do outro. Realizamos o processo de conviver com as diferenças, e colocando para eles que os direitos são iguais, mas as diferenças é que nos enriquece no conhecimento por meio da troca. Formamos pessoas com pensamento crítico do entorno, da vida como é no Brasil. Temos processo de escuta com refugiados, e aprendemos muito com as histórias de vida deles e com a cultura também. Temos diálogos, sobre diversidade étnica, de gênero e dialogamos muito sobre o racismo e como sermos antirracista. É uma escola que pratica o diálogo intercultural em sala de aula. Falamos sobre conscientização política. Eles estão no ensino médio e partindo para a vida adulta precisam ter consciência. Temos muitas realidades aqui. Estudantes com deficiência, então é um trabalho de respeitar esses estudantes. Respeitar quem está na limpeza varrendo, respeitar toda a comunidade escolar. Valorizar todas as pessoas não importa a ocupação. Respeitar os colegas em suas diferenças, desde as ideias e aprender a debater até as escolhas de vida dessa pessoa. Temos muitos desafios que vencemos aqui, e continuamos. E estamos aqui depois de uma pandemia com um grau de ansiedade alto deles, e tentando retomar uma normalidade. Se é possível dizer assim. Estamos tentar voltar ao nosso cotidiano. Tem

professores que tem saudosismo a escola não era como era antes. Mas não tem como. Passamos e devemos manter alguns pilares. Nós somos um pouco conteudistas ainda. Somos. Mas estamos tentando nos abrir para as vivências e experiências, e nos empenhando para ter uma educação viva e desenvolver o estudante na sua integralidade, não somente no conteúdo técnico, mas como cidadão. A gente faz o Hispano Convida, e tem temáticas que são importantes com refugiados junto com o Caritas. Tem uma venezuelana que vem aqui e troca com os estudantes visões de mundo diferente, e traz para eles que é importante olhar para ao outro. Eles entendem é mais que aceitar. Eles entendem o contexto cultural e político do refugiado. O Grêmio é importante eles desenvolvem a governança das ações, que envolvem eles na troca. Eles mesmos ministram aulas de flauta, de dança e outras atividades. Nós temos a Hispanidad e a Brasilidade que são apresentados trabalhos culturais do Brasil e América Latina, e conseguimos trazer olhares sobre a américa latina como abordagens, políticas, sociais, econômicas e culturais. para entender o entorno que eles vivem.

**ENT:** Você quer fazer alguma outra colocação, ou sugerir melhorias? Se sim, quais são?

**GE 1:** Não penso que disse tudo. Agradeço a realização da pesquisa será importante para o Hispano.

**ENT:** Eu agradeço o apoio e a disponibilidade Gratidão

**GE 1:** Imagina estaremos aqui no que for possível ajudar. Obrigada.