



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

RITA DE CÁSSIA TEIXEIRA SAMPAIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: PERCURSOS E
APRENDIZAGENS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JIJOCA DE JERICOACOARA/CE**

REDENÇÃO – CE

2026

RITA DE CÁSSIA TEIXEIRA SAMPAIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: PERCURSOS E
APRENDIZAGENS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JIJOCA DE JERICOACOARA/CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação.

Orientador: Prof.^a Dra. Sinara Mota Neves Almeida.

REDENÇÃO – CE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Sampaio, Rita de Cassia Teixeira.

S186f

Formação docente e interculturalidade crítica: percursos e aprendizagens de uma pesquisa-formação em uma escola municipal de Jijoca de Jericoacoara/CE / Rita de Cassia Teixeira Sampaio. - Redenção, 2026.

164f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientadora: Profª Sinara Mota Neves de Almeida.

1. Educação multicultural. 2. Formação de professores. 3. Interculturalidade. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.117

RITA DE CÁSSIA TEIXEIRA SAMPAIO

**FORMAÇÃO DOCENTE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: PERCURSOS E
APRENDIZAGENS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JIJOCA DE JERICOACOARA/CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sinara Mota Neves Almeida (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a Dra. Maria Kellynia Farias Alves

Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe, que me ensina a enfrentar com coragem as intempéries da vida, sendo meu maior exemplo de força.
Ao meu pai (*in memoriam*), que, mesmo com gestos contidos, ensinou-me, com bondade e respeito, a acolher o outro com humanidade.

Ao meu esposo, Gleybistone, por estar ao meu lado em cada etapa desta caminhada. Pelo apoio silencioso, pelas orações em cada viagem, pelas palavras de encorajamento e, sobretudo, por cuidar de tudo com amor para que eu pudesse seguir.

Aos meus filhos, Eduardo e Breno, razão do meu esforço diário em ser melhor. Que esta conquista inspire vocês a sonhar alto, acreditar no conhecimento e nunca duvidar da força que existe dentro de cada um. Foi por vocês e por vocês continuo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, por sustentar cada passo desta caminhada, por me fortalecer nos dias difíceis e por ser refúgio nas minhas incertezas. Entreguei este projeto em Suas mãos desde o início e confiei que Ele conduziria tudo conforme Sua vontade. Que este título seja, acima de tudo, para Louvá-Lo e Glorificá-Lo.

Aos amigos Fernando Nunes e Cristiane Jurdênia, meus conterrâneos e companheiros de profissão, por não medirem esforços em deixar visíveis as pegadas já trilhadas no caminho do mestrado, ajudando-me a também chegar lá. Sou grata por cada troca de ideias, pelo compartilhamento generoso de materiais, pelo tempo dedicado à leitura dos meus escritos na fase da seleção e pelas sugestões valiosas. Que possamos manter viva essa corrente do bem, ajudando outras pessoas a também alcançarem seus sonhos.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Sinara Mota Neves de Almeida, pela forma acolhedora com que me guiou durante esta jornada, pelas valiosas contribuições, pelas oportunidades generosamente ofertadas e, sobretudo, pela confiança que depositou em mim ao longo desta travessia. Agradeço por sua força e resiliência, com as quais me ensinou a enfrentar os momentos de estresse e ansiedade, transformando momentos difíceis em oportunidades de aprendizado profundo. Sou imensamente grata por cada instante de partilha, orientação e crescimento vividos ao seu lado.

A todos os professores do PPGEF UNILAB-IFCE, minha sincera gratidão por fazerem deste mestrado a experiência de aprendizagem mais rica e significativa que já vivenciei. Em especial, agradeço aos docentes que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência — EDDOCÊNCIA, nas pessoas da Prof.^a Dra. Sinara Mota, Prof.^a Dra. Elisângela André e Prof. Dr. Elcimar Martins, cuja liderança sensível e comprometida durante os encontros do grupo são fundamentais para o meu crescimento acadêmico, profissional e humano.

Aos colegas do Curso de Mestrado, com quem desde o primeiro encontro fui conectada por narrativas de vida que rapidamente se entrelaçaram em uma amizade sincera, como se já nos conhecêssemos há tempos. O apoio mútuo foi essencial para enfrentarmos os desafios e, a cada reencontro nos finais de semana, o desânimo dava lugar à alegria. Em especial, agradeço aos amigos Marcos Jean e Priscila, companheiros de estrada e presentes que Deus me deu durante essa jornada. Gratidão pelas conversas, risadas, cafés divididos na estrada e *playlists* compartilhadas. Até os momentos mais tensos se tornaram parte da memória afetiva que levarei com carinho. Sinto saudades das nossas viagens!

Ao meu esposo Gleybistone, por me apoiar em cada etapa deste processo; por todas as madrugadas em que acordou para me conduzir até Acaraú, sempre rezando o Santo Terço e pedindo a intercessão de Nossa Senhora, para que eu fosse e voltasse em paz. Por compreender minhas angústias e chateações de pesquisadora e por me ensinar a ser mais leve diante das situações da vida. Por cuidar dos nossos filhos com tanto amor que, muitas vezes, eles nem percebiam a minha ausência. Esta conquista também é sua!

Ao meu primogênito, Eduardo, a quem sempre procuro ser inspiração, ensinando-o a ser curioso e a não aceitar passivamente tudo o que lhe é imposto. Incentivo-o a correr atrás dos seus sonhos com decência e humildade. Como lhe sou grata por tantas vezes em que, distraída em meio às muitas leituras, de repente sentia apenas um abraço e uma voz suave dizendo: “Já disse que lhe amo hoje, mamãe?”. Também é por ele minha dedicação em querer subir mais um degrau em minha carreira docente.

Ao meu pequeno e encantador Breno, meu caçulinha, aquele que, durante a licença-maternidade, permitiu-me, entre choros e mamadas, aprofundar-me no projeto de pesquisa que me fez chegar ao mestrado. Peço desculpas se falhei na atenção, se, nas vezes em que me chamou para brincar ou ler um livro, eu não pude atender porque estava ocupada com a escrita. Saiba que todo o sacrifício é para oferecer o melhor a vocês. Espero poder recompensá-lo pelo “tempo” em que tantas vezes disse não aos seus chamados.

À Dona Vilda, minha gratidão sincera pelo cuidado generoso com minha casa e meus filhos durante os períodos em que estive dedicada aos estudos. Sua presença atenciosa me permitiu seguir com tranquilidade, sabendo que tudo estava em boas mãos. Obrigada por fazer de tudo para que eu pudesse estudar sem interrupções e por ser apoio silencioso e essencial nesta caminhada.

Agradeço aos primeiros que lutaram por esta causa e à Prefeitura Municipal de Jijoca de Jericoacoara, por reconhecer a importância da formação continuada dos profissionais da educação e por implementar um Plano de Cargos e Carreiras que possibilita o afastamento dos docentes para fins de qualificação.

Por fim, agradeço à escola que abriu suas portas para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como a todos os professores que contribuíram com seus saberes, ajudando a dar forma às hipóteses levantadas. Espero, sinceramente, ter contribuído, deixando algo que colabore para torná-los ainda melhores do que quando cheguei.

“Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.”

(Ailton Krenak)

RESUMO

O atual contexto educacional é profundamente atravessado pela diversidade cultural, étnica e social, o que impõe à escola o desafio de superar práticas pedagógicas homogêneas e excludentes. Nesse cenário, a formação de professores, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, configura-se como um espaço estratégico para a construção de saberes que dialoguem com a realidade plural dos sujeitos escolares. Esta dissertação justifica-se pela necessidade de compreender e intervir nos desafios enfrentados pelos professores ao lidar com as diferenças no contexto escolar. Assim, propõe-se promover, por meio de uma pesquisa-formação, espaços reflexivos e colaborativos que possibilitem aos professores de uma escola pública municipal situada em Jijoca de Jericoacoara/CE compreender, discutir e ressignificar suas práticas pedagógicas à luz da educação intercultural, favorecendo o reconhecimento e a valorização da diversidade no contexto escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e se fundamenta na pesquisa colaborativa, utilizando a perspectiva da pesquisa-formação como metodologia. A produção de dados envolveu a aplicação de questionário e a análise dos achados dos encontros formativos através da transcrição dos materiais audiovisuais e escritos produzidos durante as atividades, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (1995), complementada pelo diário de campo da pesquisadora. O material utilizado nos encontros formativos foi organizado e formatado em PDF, constituindo-se como o Produto Educacional desta pesquisa. A fundamentação teórica ancorou-se em autoras e autores como Walsh (2001, 2009, 2019), Candau e Russo (2010), Oliveira e Candau (2010), Freire (2001, 1987, 1996), Coppete (2012), Gomes (2017), Ibiapina (2008), Pimenta (2002), Meijer (2015), Krenak (2019), entre outros que contribuem para o aprofundamento da interculturalidade crítica na formação docente. No contexto escolar investigado, evidenciou-se que, embora os professores reconheçam a importância do respeito e da inclusão, as demandas cotidianas, a sobrecarga de trabalho e a ausência de espaços de reflexão dificultam uma atuação pedagógica sensível à interculturalidade. Diante disso, é urgente repensar a formação continuada como espaço de escuta, crítica e reinvenção, capaz de fomentar uma prática sensível à diversidade, comprometida com a justiça social e com a valorização dos saberes e identidades diversas que habitam a escola pública. O processo formativo desenvolvido contribuiu para a ampliação da consciência crítica dos participantes, favorecendo o reconhecimento de sua potência transformadora e o desejo de continuidade formativa. Conclui-se que a educação intercultural, entendida em sua dimensão crítica, constitui um caminho fecundo para a construção de uma escola mais humana, democrática e sensível às diferenças.

Palavras-chave: Diversidade. Formação de Professores. Interculturalidade Crítica.

ABSTRACT

The current educational context is deeply shaped by cultural, ethnic, and social diversity, which challenges schools to move beyond homogeneous and exclusionary pedagogical practices. In this scenario, teacher education, from the perspective of critical interculturality, becomes a strategic space for constructing knowledge that dialogues with the plural realities of school subjects. This dissertation is justified by the need to understand and intervene in the challenges teachers face when dealing with differences within the school context. Thus, it proposes to promote, through a research-training process, reflective and collaborative spaces that enable teachers from a municipal public school located in Jijoca de Jericoacoara, Ceará, to understand, discuss, and reframe their pedagogical practices in light of intercultural education, fostering the recognition and appreciation of diversity in the school environment. The research adopts a qualitative approach and is grounded in collaborative research, using the research-training perspective as its methodological foundation. Data production involved administering a questionnaire and analyzing the findings from the formative meetings through the transcription of audiovisual and written materials produced during the activities, employing Bardin's (1995) content analysis, complemented by the researcher's field diary. The material used in the formative meetings was organized and formatted into a PDF document, constituting the Educational Product of this research. The theoretical framework draws on authors such as Walsh (2001, 2009, 2019), Candau and Russo (2010), Oliveira and Candau (2010), Freire (1987, 1996, 2001), Coppete (2012), Gomes (2017), Ibiapina (2008), Pimenta (2002), Meijer (2015), and Krenak (2019), among others who contribute to advancing critical interculturality in teacher education. In the school context investigated, it became evident that, although teachers recognize the importance of respect and inclusion, everyday demands, work overload, and the lack of reflective spaces hinder the development of pedagogical practices that are sensitive to interculturality. In light of this, it is urgent to rethink continuing education as a space for listening, critique, and reinvention, one capable of fostering pedagogical practices that are sensitive to diversity, committed to social justice, and attentive to the diverse knowledge and identities present in public schools. The formative process developed throughout this research contributed to enhancing the participants' critical awareness, strengthening their sense of transformative potential and their desire for ongoing professional development. It is concluded that intercultural education, understood in its critical dimension, constitutes a fruitful path for building a more humane, democratic, and diversity-responsive school.

Keywords: Diversity. Teacher Education. Critical Interculturality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Contribuições Legais e Políticas do Movimento Negro	34
Quadro 2 –	Mapeamento dos trabalhos extraídos da BDTD (2014-2024)	70
Quadro 3 –	Identidade de gênero	75
Quadro 4 –	Perfil étnico-racial dos professores participantes da pesquisa	75
Quadro 5 –	Experiências de preconceito ou discriminação vivenciadas pelos professores participantes	76
Quadro 6 –	Formação acadêmica	77
Quadro 7 –	Atuação na educação	77
Quadro 8 –	Atuação na escola lócus da pesquisa	78
Quadro 9 –	Tipos de preconceito mais observados	79
Quadro 10 –	Síntese das respostas – educação para as relações étnico-raciais	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pauta do 1º encontro	97
Figura 2 – Pauta do 2º encontro	107
Figura 3 – Participações via <i>Meet</i>	113
Figura 4 – Pauta do 3º encontro	117
Figura 5 – Participações via <i>Meet</i>	123
Figura 6 – Pauta do 4º encontro	128

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFPA	Instituto Federal do Pará
INTA	Instituto Superior de Teologia Aplicada
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMEJJ	Olimpíada Municipal de Matemática de Jijoca de Jericoacoara
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAEMJJ	Sistema de Avaliação do Município de Jijoca de Jericoacoara
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: A CONEXÃO COM O TEMA.....	14
2	EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS PARA ATRAVESSAR FRONTEIRAS INVISÍVEIS	26
2.1	O PONTO DE PARTIDA: RECONHECENDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	29
2.2	PERCURSOS E CONFLUÊNCIAS: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	40
2.3	EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E SENSIBILIDADE	49
2.4	INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO SABERES/FAZERES	58
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	68
3.1	PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA DA PESQUISA.....	68
3.2	TRAÇANDO O PERFIL DOS PROFESSORES DA PESQUISA	74
3.3	A PESQUISA QUALITATIVA	79
3.4	DESCREVENDO OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	81
3.5	DESCREVENDO OS CENÁRIOS DA PESQUISA	83
3.6	DESCREVENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	88
3.7	DESCREVENDO A PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	89
3.8	DESCREVENDO AS FASES DA PESQUISA	91
4	A PESQUISA-FORMAÇÃO – TRILHAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	94
4.1	TRILHA 1 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PERTENCIMENTO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	95
4.2	TRILHA 2 – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	106
4.3	TRILHA 3 – DIVERSIDADE E INCLUSÃO.....	116
4.4	TRILHA 4 – ENTRE PERSPECTIVAS: PROFESSORES E DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA.....	127
5	DESTINO FINAL	149
	REFERÊNCIAS.....	155

1 ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: A CONEXÃO COM O TEMA

*Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar*

(Geraldo Vandré)

Escolhi iniciar este trabalho com um trecho da música “Disparada” por sentir que ele traduz, com sensibilidade, a forma como me apresento nesta dissertação. Venho de um contexto rural, de uma cultura marcada pela oralidade, pelas tradições populares e por uma visão de mundo que nem sempre encontra espaço na academia. Por isso, o que será dito aqui pode romper com expectativas, tensionar discursos dominantes e, talvez, “não lhe agradar”. Ainda assim, é dessa voz situada, forjada na zona rural e na escola pública, que parto para pensar a formação docente e a urgência de uma educação intercultural crítica.

Ao longo do processo de pesquisa, fui levada a refletir sobre meu próprio pertencimento étnico-cultural. Essa provocação revelou-se desafiadora, mas também potente, pois me fez revisitar memórias, trajetórias e raízes que, embora muitas vezes silenciadas ou naturalizadas, compõem quem sou e influenciam meu olhar enquanto educadora e pesquisadora.

Não me identifico como uma mulher negra, tampouco tenho ascendência indígena que me seja conhecida ou reconhecida pela minha família. Minha origem é majoritariamente branca, mas marcada pela diversidade. Minha avó materna tinha cabelos encaracolados, traços que se manifestaram em minha mãe e em alguns de meus tios, que apresentam características fenotípicas associadas à população negra, embora não se autodeclarem como tal. Em muitas situações, ouvi desses mesmos familiares comentários discriminatórios e preconceituosos em relação a pessoas afro-brasileiras, falas que não me representam, mas que me atravessam e me ferem profundamente. Cresci observando como essas contradições familiares se entrelaçavam com questões sociais mais amplas, revelando como o racismo estrutural pode se infiltrar inclusive nos espaços mais íntimos e cotidianos.

Meu maior sentimento de pertencimento, contudo, não está ligado diretamente à raça, mas à minha identidade territorial e cultural, à minha etnia. Sou filha da zona rural. Cresci em meio à terra, ao mato, às expressões linguísticas e culturais de um povo humilde, trabalhador, muitas vezes subestimado. A comida feita no fogo de lenha, os ditados populares,

o modo simples de viver e de falar são marcas que carrego comigo e das quais tenho orgulho. Ainda que, como professora, tenha domínio da norma culta, minha fala guarda traços de minha origem, e faço questão de reconhecê-los como parte da minha identidade, e não como algo a ser corrigido ou negado.

Essa vivência me aproxima da luta contra todo e qualquer tipo de preconceito, seja racial, social, territorial ou cultural. Sinto-me atravessada por um pertencimento que é mais cultural do que racial, mas que se conecta diretamente com a proposta de uma educação intercultural que valorize as diversas formas de ser, saber e viver.

Vivemos em um contexto educacional profundamente marcado pela diversidade cultural, étnica e social, o que impõe à escola o desafio de superar práticas pedagógicas homogêneas e excludentes. Diante disso, surge a necessidade urgente de repensar a formação docente, sobretudo no âmbito da formação continuada, como um espaço capaz de fomentar uma postura crítica, sensível à diversidade e comprometida com uma educação democrática.

Ao investigar uma escola pública do município de Jijoca de Jericoacoara/CE, esta pesquisa busca compreender de que maneira os professores vivenciam, enfrentam ou transformam suas práticas pedagógicas a partir das experiências formativas que recebem e como essas experiências dialogam com (ou se distanciam de) uma proposta de educação intercultural crítica.

A escolha do objeto de estudo não se dá de forma aleatória, mas está profundamente atravessada por minha trajetória pessoal e profissional. A história que trago a seguir revela como minhas experiências de vida, marcadas por encontros, tensões e aprendizados em contextos diversos, despertaram em mim o desejo de compreender e contribuir com uma educação que, de fato, dialogue com a pluralidade e promova justiça social.

Ao refletir sobre minha trajetória como educadora, volto ao lugar onde tudo começou: o meio rural onde nasci, cresci e dei os primeiros passos na educação. Filha do meio entre cinco irmãos, minha chegada foi celebrada por minha mãe como o nascimento da tão sonhada filha mulher. Cresci em um ambiente simples, brincando com meninos embaixo de duas tamarineiras que tinha em frente a minha antiga casa, desafiando os estereótipos de gênero e sendo apelidada curiosamente de “macho” e “fêmea” por gostar de bola, subir em árvore e brincar de carrinhos. Minha casa dividia o muro com a escola da comunidade, que tem o nome do meu avô paterno, Francisco Cipriano Samapaio, onde minha mãe, antes de se tornar auxiliar de serviços gerais, foi a primeira professora. Desde cedo, estive inserida naquele espaço: ajudando minha mãe na limpeza, ouvindo as vozes dos professores,

estudando no Jardim de Infância aos cinco anos. Lamento até hoje a escassez de livros naquela época. Recordo com carinho os dois únicos com que tive contato e marcaram minha infância: *A casa sonolenta* e *O Rei Bigodeira e sua banheira*, ambos de Audrey Wood.

Mesmo com a precariedade da estrutura escolar – ausência de biblioteca, espaços pequenos e poucos recursos –, foi ali que sonhei. Tive contato com o sistema de telensino transmitido pela TV Ceará e, nele, conheci dois professores que marcaram minha vida profundamente: Antônio Denilson e Maria Leilane. Ambos vieram da sede do município onde nasci e vivi até 2015, Bela Cruz, para serem orientadores da aprendizagem. Eles me ensinaram a sonhar, a participar, a ter voz. Promoviam aulas críticas, artísticas e democráticas, sempre acreditando em mim e em todos. Denilson voltou a ser meu professor no Ensino Médio e, mesmo eu não tendo facilidade em matemática, ele me mostrou o valor das múltiplas inteligências, algo que levo comigo até hoje.

Quando nossa escola não comportou mais os alunos, fomos remanejados para a Escola Francisco Sales Sousa, que fica bem próximo da comunidade em que morava. Foi difícil aceitar, mas lá também vivi experiências marcantes. Concluí ali os anos finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio, nessa mesma escola que funcionava como anexo de uma da sede do município (Escola Marieta Santos). Sonhava estudar numa escola urbana mais estruturada, mas isso não foi possível.

Concluí o Ensino Médio em 2004 sem qualquer intenção de seguir a docência. Crescer em ambiente escolar me fez presenciar de perto os desafios enfrentados pelos professores, especialmente a indisciplina dos alunos e a sobrecarga de trabalho, como via também em meu irmão, que já atuava na área. Na verdade, meu sonho era ser escritora. Desde criança encontrava na escrita um refúgio para expressar sentimentos, paixões e inquietações. Quando soube que a turma que abriria era de Licenciatura em Letras, percebi ali uma chance de unir meu desejo de escrever com uma formação acadêmica. Iniciei o curso em 2005, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com expectativas de me aprofundar na literatura e na escrita. No entanto, deparei-me com uma realidade distante dessa idealização: aulas corridas, leitura de apostilas e pouco aprofundamento na língua. As aulas aconteciam apenas nos finais de semana e durante o período de férias, na cidade de Jijoca de Jericoacoara, que, anos depois, precisamente em 2016, tornou-se meu endereço atual.

No mesmo ano em que iniciei a graduação, surgiu a oportunidade de lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e foi aí que, surpreendentemente, comecei a me apaixonar pela educação. A prática pedagógica, aliada aos ensinamentos de Paulo Freire, mostrou-me que ensinar vai muito além de repassar conteúdos. Descobri a potência de

trabalhar a partir das experiências de vida dos alunos, valorizando suas histórias e promovendo uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Percebi que, por meio da educação, podemos transformar realidades e nos transformar também. Ensinar por meio das vivências dos alunos, em vez de simplesmente transmitir conhecimento de forma unilateral, é verdadeiramente libertador. Como bem disse Paulo Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de que a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história (Freire, 2021, p. 53).

Assim, na Educação de Jovens e Adultos ingressei na profissão. Dava aula na escola em que estudei até a sexta série. Passei dois anos na EJA, 2005 e 2006. Tinha muito apego por aqueles idosos e jovens que, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho na roça, vinham buscar conhecimento, alguns com o genuíno desejo de somente aprender a fazer o nome, mas que ali aprendiam sobre o que eles praticavam: a agricultura. Com essa palavra construíamos outras palavras por meio dos conhecimentos prévios que traziam e debatíamos sobre técnicas da roça, o que poderia ser feito para que tivessem melhores condições para o plantio, sobre a lei da oferta e da procura, dentre tantos outros assuntos que deixavam aqueles alunos ávidos por conhecimentos.

Em 2006, participei de um concurso público para professor da educação básica no meu município, Bela Cruz, recém-ingressa no curso de Letras, e fiquei nos classificáveis em quarto lugar. No segundo semestre de 2007, diante da carência de professores, fui convocada. Na espera pela chamada, rezava para conseguir a vaga e prometia não reclamar das condições precárias. Precisava pagar a mensalidade da universidade e, para isso, vendia produtos de uma revista. Estabelecia uma meta mensal que cobria exatamente o valor da mensalidade e, assim que atingia a meta, interrompia as vendas.

Ao assumir a sala de aula, dei aulas de matemática para turmas do 6º e 7º anos, um desafio, já que não era minha área de afinidade. Com apoio do diretor da escola, que na época era meu querido professor Denilson, apostei em jogos de raciocínio lógico e nas quatro operações, focando nas necessidades mais urgentes dos alunos.

Em 2008, passei a lecionar História, Geografia e Arte em diferentes turmas. Sempre busquei tornar as aulas significativas, promovendo conversas, curiosidade e participação. Usei músicas, filmes e dramatizações para contextualizar os conteúdos,

incentivando a pesquisa e o pensamento crítico. Criei dinâmicas como a “equipe do dia” para fortalecer o protagonismo dos estudantes.

Ainda em 2008, passei a lecionar também Língua Portuguesa. Inspirada na linguagem como prática social, direcionei meu trabalho ao estudo dos gêneros textuais, promovendo uma abordagem dialógica e contextualizada. Como afirma Bakhtin (1992, p. 32), “toda palavra comporta duas faces [...] é o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Essa perspectiva fundamentou minhas práticas e reforçou meu compromisso com uma educação crítica e transformadora.

Sempre destaquei em minha prática docente que a principal função da língua é a comunicação. Para isso, é essencial que o locutor consiga se expressar com clareza e que o interlocutor compreenda a mensagem. Mostrava aos alunos a variedade de estruturas textuais e a importância de escolher a mais adequada ao contexto, utilizando o texto como ponto de partida para explorar os demais aspectos da língua.

Em 2009, assumi também uma turma de 2º ano (anos iniciais), vivenciando o então Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Apesar do receio inicial, tive bons resultados, alfabetizando os 22 alunos. Na época, via o programa como positivo, mas hoje, com mais leitura e experiência, reconheço o quanto essa pressão por resultados pode ser desumana tanto para os alunos quanto para os professores.

Em 2010, enfrentei dois grandes desafios: tornei-me gestora da Escola Francisco Cipriano Sampaio e iniciei a vida conjugal. Ambos exigiram escuta, equilíbrio e gestão de conflitos. No entanto, percebi que a gestão escolar exigia muito mais de mim. Apesar de ter aprendido muito, optei por retornar à sala de aula no ano seguinte, onde encontrava mais tranquilidade e realização pessoal.

Em 2011, iniciei como professora nessa mesma escola, mas, ainda durante a semana pedagógica, recebi o convite da secretária de Educação para assumir a coordenação pedagógica da Escola Francisco Sales Sousa, onde havia concluído os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Aceitei o desafio e vivi uma experiência bastante positiva. Com poucos alunos e professores, conciliei a coordenação no turno da tarde com aulas no turno da manhã.

Ainda em 2011, assumi a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno, na mesma escola em que atuava como coordenadora, permanecendo até meados de 2012. Para incentivar a leitura e a argumentação, trabalhei com meus alunos a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Sem biblioteca, reproduzi cópias do livro, organizando a leitura em grupos, que se reuniam tanto em sala quanto em horários extras.

A atividade culminou na simulação de um júri para julgar Capitu. Cada aluno assumiu um papel: juiz, promotor, advogados, réus, vítimas e jurados, estes últimos compostos por professores da escola. Os alunos se envolveram profundamente com a obra, evidenciado pelos argumentos apresentados. No final, o grupo de acusação convenceu o júri, e Capitu foi condenada. A experiência foi marcante e cheia de aprendizado.

Em 2012, prestei concurso para o município vizinho, Jijoca de Jericoacoara (meu atual endereço), e fui aprovada. Assumi o cargo em agosto, o que me levou a deixar o Ensino Médio e a coordenação pedagógica em Bela Cruz. Nesse mesmo ano, descobri minha primeira gravidez. Grávida e precisando me deslocar entre cidades, solicitei ser lotada em uma escola próxima à minha comunidade. A única vaga disponível era em uma creche, justamente o segmento em que eu sempre disse não querer atuar. Mas aceitei.

Assumi uma turma do Infantil 4 e, para minha surpresa, encantei-me com a experiência. Cantava, contava histórias, promovia caminhadas no entorno da creche e instigava a curiosidade das crianças. Apesar do cansaço, foi um trabalho prazeroso e essencial para minha preparação como mãe. Encerrando 2012, em fevereiro de 2013 nasceu meu filho, Eduardo. Após a licença, retornei para a turma do Infantil 5 e, já adaptada, cheguei a cogitar permanecer na Educação Infantil até me aposentar.

Porém, em 2014, recebi o convite para assumir a coordenação pedagógica de uma das maiores escolas dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Jijoca, Escola Senador Carlos Jereissati. Permaneci nesse cargo até o início de 2024, quando me afastei para cursar o mestrado. Foram anos de intensos aprendizados e desafios. A escola funcionava como um verdadeiro laboratório educacional, onde conviviam situações inspiradoras e também desgastantes, muitas vezes exigindo que eu ultrapassasse meus próprios limites.

Ao refletir sobre essa trajetória, percebo como minhas pesquisas sempre dialogaram com minhas vivências. Ainda na graduação, investiguei por que os alunos do Ensino Médio não se interessavam por clássicos literários. Realizei a pesquisa na escola onde estudei, motivada pelo relato da professora de Língua Portuguesa, que afirmou que os estudantes raramente se engajavam nas leituras. Questionei o distanciamento provocado pela linguagem rebuscada e pela ausência de mediação docente, fatores que afastavam os alunos dessas obras.

Concluí que o letramento literário ainda é um grande desafio nas salas de aula, marcado pela ausência de bibliotecas escolares e pela falta de incentivo à leitura. O professor tem papel essencial nesse processo.

Minha primeira especialização foi em 2015, no Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA), com foco em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. A experiência foi enriquecedora. Minha pesquisa abordou os gêneros textuais numa perspectiva sociointeracionista, revelando que os textos eram usados de forma limitada, sem conexão com as necessidades comunicativas dos alunos ou com questões sociais.

Sempre defendi uma educação crítica, voltada à transformação social. A leitura é, para mim, uma ferramenta de libertação. O leitor crítico questiona, desafia estruturas e compreende que o conhecimento é atravessado por relações de poder (hooks, 2017).

Em 2018, já como coordenadora pedagógica, realizei a segunda especialização pela UECE em Gestão Pedagógica da Escola Básica. Pesquisei sobre o papel do coordenador pedagógico, função para a qual não existe uma formação específica. Identifiquei sua relevância para a formação docente e melhoria da aprendizagem, embora muitas vezes suas ações sejam limitadas pelas demandas administrativas.

Após essa etapa, pensei que minha trajetória acadêmica havia se encerrado. No entanto, em 2021, durante a licença-maternidade após o nascimento do meu segundo filho, Breno, decidi estudar e tentar o mestrado pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente pela UNILAB-IFCE. Mergulhei nos textos de Candau, Walsh, Libâneo, Martins, Pimenta e Freire e me identifiquei com seus ideais de uma educação crítica e cidadã. Assim, nasceu o desejo de pesquisar sobre formação continuada de professores e interculturalidade crítica. Na minha primeira tentativa, o resultado não foi positivo. No entanto, em 2022, com leituras mais robustas e maior experiência, consegui ingressar no programa de pós-graduação. A cada aula, fui construindo com mais convicção meu objeto de estudo. Após um ano de trajetória, viajando 350 km todos os finais de semana, chego até aqui para apresentar o conhecimento acumulado, guardado em arquivos, em memórias e também nas descobertas que emergem ao longo da pesquisa.

Debruçar-se sobre o que já foi produzido sobre o tema é, ao mesmo tempo, um exercício de encantamento e de esperança em uma educação que seja, de fato, transformadora. Assim, após o intenso e desafiador exercício de digitar, apagar, escrever, reescrever e refletir, apresento o título da minha pesquisa: Formação docente e interculturalidade crítica: percursos e aprendizagens de uma pesquisa-formação em uma escola municipal de Jijoca de Jericoacoara/CE.

Aproveito meu lugar de fala como alguém oriunda de escola pública, da zona rural, marcada por privações socioculturais e que reconhece na profissão docente uma gigantesca contribuição para a construção de um mundo mais justo.

Minha experiência como coordenadora pedagógica também compõe esse percurso. Foram anos vivenciados dentro de uma estrutura institucional que, muitas vezes, dificulta a compreensão da realidade de nossos alunos. Uma estrutura que limita o tempo e as possibilidades de reflexão crítica, impedindo a transformação da prática em práxis. Na correria cotidiana, pouco espaço se dá para estudar e construir uma formação continuada que realmente faça sentido para os professores, ajudando-os a enxergar além da ótica dos livros didáticos e das imposições do sistema educacional vigente.

Nesta oportunidade de me reconhecer como pesquisadora, transformo minhas vivências e inquietações em objeto de investigação.

Nas escolas contemporâneas, a presença da diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de modos de ser e aprender é uma realidade incontestável. Contudo, ainda é possível observar que esses múltiplos aspectos da diferença nem sempre são valorizados ou incorporados de maneira crítica às práticas pedagógicas. No contexto escolar investigado, percebe-se que, embora os professores reconheçam a importância do respeito e da inclusão, as demandas cotidianas, a sobrecarga de trabalho e a ausência de espaços de reflexão dificultam uma atuação pedagógica sensível à interculturalidade. Diante disso, emerge a seguinte problemática: Como promover, por meio de uma pesquisa-formação, práticas reflexivas e dialógicas que contribuam para o reconhecimento e a valorização da diversidade no espaço escolar, fortalecendo a formação docente na perspectiva da educação intercultural?

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e intervir nos desafios enfrentados pelos professores ao lidar com as diferenças no contexto escolar. A escola, embora seja um espaço de convivência plural, ainda reproduz práticas homogeneizadoras que silenciam saberes, identidades e culturas historicamente marginalizadas. A ausência de momentos formativos voltados à discussão sobre a diversidade contribui para a manutenção de posturas pouco inclusivas, limitando o potencial transformador da educação.

A proposta de realizar encontros formativos com os professores de uma escola municipal de Jijoca de Jericoacoara surge, portanto, como uma ação investigativa e formativa que visa fomentar reflexões sobre o papel do educador diante das diferenças. Ao promover o diálogo, a escuta e o compartilhamento de experiências, a pesquisa pretende contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais crítica, acolhedora e coerente com os princípios da educação intercultural. Assim, o estudo se insere no campo da formação docente e da pedagogia crítica, buscando articular teoria e prática em prol de uma educação comprometida com a equidade, o respeito e a justiça social.

Com base nisso, o objetivo geral deste trabalho é: Promover, por meio de uma pesquisa-formação, espaços reflexivos e colaborativos que possibilitem aos professores compreender, discutir e ressignificar suas práticas pedagógicas à luz da educação intercultural, favorecendo o reconhecimento e a valorização da diversidade no contexto escolar.

Diante de tantas questões, torna-se necessário afunilar o escopo da pesquisa e traçar objetivos específicos, de modo a garantir sua validade e mensurabilidade. Portanto, pretende-se: Identificar as concepções e práticas dos professores em relação à diversidade e à educação intercultural presentes no cotidiano escolar; Planejar e desenvolver encontros formativos que abordem temas relacionados às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de inclusão, considerando os anseios e necessidades dos docentes; Analisar as contribuições dos encontros formativos para a ampliação da consciência crítica e para a transformação das práticas pedagógicas no âmbito da escola em contexto.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, assume caráter colaborativo, configurando-se como uma pesquisa-formação, desenvolvida em uma escola pública situada no município de Jijoca de Jericoacoara. A escolha pela pesquisa-formação emerge como uma alternativa às abordagens tradicionais que tratam os professores apenas como objetos de análise, propondo, em vez disso, uma investigação construída com os sujeitos, e não sobre eles. Nessa perspectiva, foram realizados encontros formativos com o intuito de promover ações colaborativas que resultem em processos de intervenção no cotidiano escolar, impulsionados pela busca por transformações na prática pedagógica. Esses encontros, organizados como espaços de reflexão coletiva, favoreceram a participação efetiva dos docentes na investigação e resolução de situações-problema vivenciadas em seu contexto de atuação.

De acordo com Ibiapina (2008, p. 31) a “pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”. É com esse propósito que esta pesquisa se situa.

A abordagem qualitativa, por sua vez, possibilita adentrar o universo dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, o que é essencial para os objetivos desta investigação. Conforme afirma Minayo (2014), a pesquisa qualitativa “valoriza o processo e o significado, e não a frequência dos fenômenos”. Além disso, Bogdan e Biklen

(1994) reforçam que essa abordagem busca compreender o mundo social a partir da perspectiva dos participantes.

A instituição atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 12 professores atuantes nesse segmento, convidados de forma voluntária. O critério de seleção foi baseado na atuação direta com estudantes e no interesse em participar de momentos formativos propostos ao longo da investigação.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o respeito à ética em pesquisa com seres humanos. Os nomes dos participantes serão substituídos por pseudônimos, preservando sua identidade e confidencialidade.

A produção dos dados ocorreu por meio de múltiplas estratégias, em consonância com a abordagem qualitativa e com os princípios da pesquisa-formação. Inicialmente, foi aplicado um questionário *on-line* com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes e identificar temas de interesse a serem discutidos nos encontros formativos. Durante esses encontros, foram realizadas gravações em áudio e vídeo, bem como anotações no diário de campo, registrando falas, impressões e interações significativas entre os participantes. Além disso, foi realizada a análise da participação dos professores, tanto nas manifestações orais quanto nas produções escritas desenvolvidas ao longo do processo. As discussões formativas realizadas via *Google Meet*, com a colaboração de professores especialistas em cada temática, também integraram o conjunto de dados, contribuindo para a ampliação do diálogo e para a construção coletiva de saberes.

A análise dos dados desta pesquisa é realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1995), que compreende um conjunto de técnicas que visa interpretar, de forma sistemática e objetiva, as mensagens registradas em materiais verbais, escritos ou observados. Essa técnica permitirá a categorização dos dados empíricos coletados por meio dos instrumentos para produção de dados. As categorias são construídas a partir da recorrência de temas, ideias e sentidos presentes nos discursos dos participantes, buscando evidenciar como as diferenças socioculturais são percebidas, experienciadas e abordadas no contexto escolar investigado.

Os caminhos trilhados neste percurso investigativo-formativo deram origem a reflexões que se encontram sistematizadas nesta introdução e ao longo das seções e subseções subsequentes, as quais apresento a seguir.

Na seção intitulada “Educação e Interculturalidade: caminhos para atravessar fronteiras invisíveis”, introduzo meu objeto de pesquisa a partir da premissa de que a escola

deve assumir seu papel como espaço de resistência e transformação. Defendo uma proposta de Educação Intercultural comprometida com os direitos humanos e com a valorização das diversidades. Inspirada pela crítica social e poética presente na música “Haiti”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, proponho uma reflexão sobre como essa abordagem pode combater desigualdades, desconstruir práticas excludentes e violências simbólicas e contribuir para uma formação cidadã inclusiva, tanto para professores quanto para estudantes, em preparação para a convivência em uma sociedade plural. A partir dessa discussão, estruturam-se as quatro subseções do aporte teórico que apresento a seguir.

A primeira subseção, intitulada “O ponto de partida: reconhecendo o território da Educação Intercultural”, apresenta um panorama histórico dessa abordagem, destacando seus principais marcos e as transformações que marcaram seu percurso. O objetivo é situar o leitor no campo da educação intercultural, compreendendo suas origens, caminhos trilhados e o contexto em que ganha força como proposta pedagógica frente às demandas de uma sociedade plural.

Na segunda subseção, “Percursos e confluências: multiculturalismo, interculturalidade e pedagogia decolonial”, são exploradas as inter-relações e distinções entre multiculturalismo e interculturalidade, com ênfase em como essas abordagens se conectam à pedagogia decolonial. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, esses conceitos apresentam nuances próprias que implicam diferentes formas de compreender e atuar diante da diversidade cultural na educação. Ao discutir essas perspectivas, busca-se evidenciar caminhos para uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento das diferenças, o diálogo entre saberes e a superação de lógicas coloniais ainda presentes nos espaços escolares.

A terceira subseção, “Educação, docência e sensibilidade”, discute a importância de uma escuta atenta, empática e ética por parte dos professores diante da diversidade sociocultural presente no cotidiano escolar. Compreender os múltiplos contextos de vida dos estudantes, suas histórias, identidades e modos de ser no mundo exige do docente uma postura que vá além da técnica e do conteúdo, demandando um olhar sensível e comprometido com práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras. Ao abordar essa dimensão sensível da docência, reconhece-se o papel fundamental do professor como mediador de relações interculturais, capaz de promover espaços de diálogo, respeito e valorização das diferenças como potência para o processo educativo.

A quarta e última subseção, “Interculturalidade e formação de professores: construindo saberes/fazeres”, propõe uma reflexão sobre a necessidade de integrar a

perspectiva intercultural nos processos formativos docentes, destacando a urgência de superar visões homogêneas e eurocentradas ainda presentes na educação. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do cotidiano escolar, essa discussão busca dar visibilidade à importância de práticas formativas que valorizem o diálogo entre saberes, a escuta sensível e o compromisso com a justiça social. Embora a interculturalidade já figure em documentos oficiais e em alguns debates acadêmicos, ainda é incipiente sua efetivação concreta nas instituições formadoras. Assim, esse espaço de análise visa fortalecer a compreensão de que formar professores para contextos plurais exige revisitar concepções, metodologias e políticas que sustentem uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora.

Após as discussões desenvolvidas no aporte teórico, que fundamentam as reflexões sobre interculturalidade e formação docente, passo à apresentação dos caminhos metodológicos, dentre eles os encontros formativos promovidos, que orientaram a realização desta pesquisa. Essa etapa marca a transição da teoria para a prática investigativa, detalhando as estratégias adotadas para que o estudo se concretize de forma consistente e alinhada aos objetivos propostos. Por fim, com base nos achados produzidos ao longo desta pesquisa-formação, foram elaboradas as considerações finais, que buscaram refletir criticamente sobre os dados produzidos e apontar contribuições para a formação docente intercultural e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e dialógicas.

2 EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS PARA ATRAVESSAR FRONTEIRAS INVISÍVEIS

Quando você for convidado pra subir no adro
 Da fundação casa de Jorge Amado
 Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
 Dando porrada na nuca de malandros pretos
 De ladrões mulatos e outros quase brancos
 Tratados como pretos
 Só pra mostrar aos outros quase pretos
 (E são quase todos pretos)
 Como é que pretos, pobres e mulatos
 E quase brancos quase pretos de tão pobres são
 tratados
 E não importa se os olhos do mundo inteiro
 Possam estar por um momento voltados para o largo
 Onde os escravos eram castigados
 E hoje um batuque, um batuque
 Com a pureza de meninos uniformizados de escola
 secundária
 Em dia de parada
 E a grandeza épica de um povo em formação
 Nos atraí, nos deslumbra e estimula
 Não importa nada:
 Nem o traço do sobrado
 Nem a lente do fantástico,
 Nem o disco de Paul Simon
 Ninguém, ninguém é cidadão
 Se você for ver a festa do pelô, e se você não for
 Pense no Haiti, reze pelo...
 O Haiti é aqui
 O Haiti não é aqui
 E na TV se você vir um deputado em pânico mal
 dissimulado
 Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer,
 qualquer
 Plano de educação que pareça fácil
 Que pareça fácil e rápido
 E vá representar uma ameaça de democratização
 Do ensino de primeiro grau
 E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena
 capital
 E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no
 feto
 E nenhum no marginal
 E se, ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual
 Notar um homem mijando na esquina da rua sobre um
 saco
 Brilhante de lixo do Leblon
 E ao ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
 Diante da chacina
 111 presos indefesos, mas presos são quase todos
 pretos
 Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão
 pobres
 E pobres são como podres e todos sabem como se
 tratam os pretos
 E quando você for dar uma volta no Caribe

*E quando for trepar sem camisinha
E apresentar sua participação inteligente no bloqueio a
Cuba
Pense no Haiti, reze pelo
O Haiti é aqui
O Haiti não é aqui*

(Caetano Veloso e Gilberto Gil)

A letra da música “Haiti”,¹ de Caetano Veloso e Gilberto Gil, oferece uma lente crítica para entender o Brasil como um país marcado por hierarquias sociais, raciais e culturais. A canção expõe a violência simbólica e material sofrida por corpos negros e periféricos, revelando como, historicamente, as desigualdades sociais foram naturalizadas e reproduzidas. O trecho que denuncia: “Como é que pretos, pobres e mulatos, e quase brancos, quase pretos de tão pobres, são tratados”, demonstra que a opressão não se dá apenas pela cor, mas também pela condição socioeconômica. Essa violência estrutural se reflete nas escolas, onde alunos de diferentes culturas, etnias e realidades sociais muitas vezes enfrentam barreiras invisíveis, tanto no acesso ao conhecimento quanto no reconhecimento de suas identidades e saberes.

Nesse cenário, a Educação Intercultural se apresenta como um caminho urgente para “atravessar fronteiras invisíveis” e ressignificar práticas pedagógicas, visando à inclusão e valorização da diversidade. A escola, quando pautada em uma perspectiva intercultural, deixa de ser um espaço de reprodução de exclusões e passa a promover diálogos entre diferentes culturas, saberes e subjetividades. A proposta de uma Educação Intercultural é, portanto, insurgente e transformadora, buscando romper com estigmas e preconceitos que marginalizam os diferentes.

Assim como a letra de “Haiti” denuncia que “Ninguém é cidadão” na ausência de igualdade e dignidade, cabe à escola romper com essas narrativas de exclusão. A construção de uma educação democrática exige que sejam desconstruídas as visões monoculturais, que invisibilizam saberes indígenas, afro-brasileiros e de outros grupos historicamente subalternizados. Isso passa por reconhecer que “O Haiti é aqui”, ou seja, as desigualdades não são distantes, mas fazem parte do cotidiano escolar e da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a formação docente é uma peça central. Professores precisam ser sensibilizados e capacitados para atuar em espaços marcados pela pluralidade cultural, buscando estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a equidade. A

¹ Em 1804, o Haiti proclamou sua independência após uma revolução conduzida por pessoas negras escravizadas e libertas, tornando-se o primeiro país das Américas a abolir a escravidão e o primeiro Estado moderno governado por uma população negra.

Educação Intercultural, assim, não é apenas um conjunto de práticas, mas um compromisso ético e político com a transformação social. Como sugere a canção, qualquer tentativa de democratização, inclusive no campo da educação, pode gerar resistência e temor, especialmente em uma sociedade que ainda não superou suas heranças coloniais e racistas.

Ao iniciar esta segunda seção, parto da premissa de que a escola pode (e deve) ser um espaço de resistência e transformação. Inspirada pela crítica social e poética de “Haiti”, a proposta é discutir como uma Educação Intercultural, comprometida com os direitos humanos e a valorização das diversidades, pode combater desigualdades e promover uma formação cidadã inclusiva. O desafio está em desconstruir práticas que reproduzem violências simbólicas e construir um projeto educacional que reconheça e valorize as diferenças e prepare professores e estudantes para viver em uma sociedade plural.

Convido você, que assim como eu compreende que a escola é um espaço de reprodução de ideologias dominantes, mas que antes de tudo deve ser um espaço de transformação social, a percorrer as trilhas da Educação Intercultural. Embora o horizonte de mudanças possa parecer distante, é preciso dar o primeiro passo. O ato de escrever sobre essas questões já constitui uma forma de libertação, pois nos permite refletir criticamente sobre o contexto educacional e vislumbrar caminhos possíveis para sua transformação.

Reconheço, com humildade, que transformar o sistema educacional requer não apenas vontade, mas também mudanças radicais em diversas frentes. No entanto, a pesquisa, ao nos permitir descobrir as pegadas deixadas por aqueles que já trilharam esse percurso, torna-se uma fonte de motivação. Assim como outros pesquisadores e educadores inquietos, sinto-me impelida a continuar caminhando, pois a essência da educação é exatamente essa: construir, pouco a pouco, a cada dia. Diante das dificuldades e obstáculos, é fundamental não nos deixarmos abater pelo desânimo. É na imaginação de um novo futuro que encontro forças para seguir adiante, pois a educação é um ato coletivo que se realiza na esperança e na prática transformadora.

Por mais que o problema pareça maior que nossas forças, o exercício da escrita e da reflexão crítica amplia nossas possibilidades de ação. A escrita acadêmica, além de registrar nossas inquietações, pode alcançar espaços inimagináveis, mobilizando outras pessoas que compartilham do desejo por uma educação libertadora. Uma educação que resista à mera reprodução de conteúdos e práticas que, ao invés de fomentar o pensamento crítico, tentam silenciar o ato de refletir.

Dessa forma, esta pesquisa representa não apenas um processo de investigação, mas também um caminho de resistência e esperança. Ao escrever e refletir sobre a Educação

Intercultural, convido todos a caminhar juntos na construção de uma prática educativa que acolha a diversidade e que se oponha a toda forma de opressão. Acreditar no potencial transformador da educação é um ato de coragem, e cada passo dado nesse caminho é uma contribuição para a coletividade e para a construção de um futuro mais justo e inclusivo.

As trilhas sinalizadas nos levarão a melhor compreender a abordagem intercultural na educação. É um caminho já conhecido, mas pouco percorrido. Por isso, cada parada é uma oportunidade de conhecer e se encantar pelos desdobramentos que a interculturalidade proporciona. A primeira trilha está marcada como “O ponto de partida: reconhecendo o território da Educação Intercultural”.

2.1 O PONTO DE PARTIDA: RECONHECENDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Vivemos em uma era de transformações aceleradas. A globalização, o avanço tecnológico, as mudanças sociais e as movimentações políticas geram impactos profundos em todos os aspectos da vida, incluindo o sistema educacional. Essas mudanças impõem desafios constantes, demandando adaptações rápidas e profundas em nossa forma de ensinar e aprender. As instituições de ensino, que antes eram pensadas como espaços homogêneos e normativos, enfrentam agora o desafio de se tornarem ambientes dinâmicos e inclusivos, capazes de responder à diversidade de saberes e culturas que compõem as sociedades modernas.

Nesse contexto, o sistema educacional tem se deparado com a necessidade de ampliar sua abordagem, deixando para trás práticas uniformes e engessadas para adotar métodos mais flexíveis e inclusivos, que reflitam a pluralidade cultural e social presente nas salas de aula. A educação intercultural emerge, portanto, como uma resposta urgente e necessária para lidar com essa diversidade, promovendo o reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes, culturas e histórias dos alunos.

A educação intercultural não surge de forma isolada; ela é fruto de um processo histórico marcado por movimentos sociais e debates que questionam o papel da educação e seu compromisso com a justiça social e a igualdade. Ao longo das décadas, principalmente a partir do século XX, países da América Latina e de outras regiões começaram a integrar políticas e práticas interculturais.

Esse movimento histórico caminha de mãos dadas com a compreensão de que a educação não pode apenas reproduzir valores dominantes, mas deve ser uma via de transformação social, respeitando e valorizando as diferentes identidades culturais.

Nesta trilha, será realizado um percurso histórico da Educação Intercultural, destacando seus principais marcos e transformações. A partir de uma análise das mudanças globais e do impacto que essas têm na construção de novas práticas pedagógicas, serão discutidas as bases da Educação Intercultural, suas origens, seus desafios e a importância crescente de sua implementação em um mundo caracterizado pela diversidade.

De início descobriu-se que “[...] o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena.” (Candau; Russo, 2010, p. 6).

A Educação Intercultural na América Latina tem uma história rica e complexa, moldada pela influência de movimentos sociais e grupos culturais que lutam por reconhecimento, justiça social e transformação das estruturas de poder. As fontes fornecidas ilustram como essa construção se deu ao longo do tempo, com ênfase na trajetória da educação escolar indígena e nas contribuições de outros movimentos, como o Movimento Negro e a Educação Popular. A preocupação com uma educação que respeitasse e valorizasse as diferenças culturais emergiu no contexto da educação escolar indígena. A trajetória da educação indígena no continente passou por quatro etapas.

A primeira foi marcada pela imposição da cultura hegemônica (período colonial – início do século XX), evidenciada pela violência etnocêntrica e pela tentativa de eliminar a cultura indígena. A segunda etapa foi a assimilação (início – meados do século XX). Surgiram as primeiras escolas bilíngues, mas o bilinguismo era visto como uma ferramenta para assimilar os indígenas à cultura dominante. Para Candau e Russo (2010, p. 6), “Eliminar o ‘outro’ foi a tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século XX essa eliminação se configura de outra forma: a ‘assimilação’”.

A terceira etapa foi o fortalecimento e manutenção da cultura local (1960–1980). Experiências alternativas lideradas por comunidades indígenas, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica, reconheceram o direito dos indígenas de preservar sua cultura. O bilinguismo passou a ser valorizado para a continuidade dos grupos minoritários. Conforme Candau e Russo (2010, p. 7):

Neste novo período foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que, apesar de ainda buscarem uma melhor ‘integração’ dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local. O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários.

Embora significativas, essas e outras mudanças aconteceram de forma isolada, sem o suporte de instituições governamentais, até a quarta etapa, que se configurou na participação indígena nas definições para o setor educativo (a partir de 1980). Os indígenas passaram a ter voz ativa nas decisões sobre a educação. O bilinguismo foi incorporado em um discurso mais amplo de interculturalidade, incluindo diferentes culturas no espaço escolar, como apontam Candau e Russo (2010, p. 8):

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum ‘indígena’ e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas. López (2004) lembra que, tanto em países com população majoritariamente indígena, como é o caso da Bolívia (aproximadamente 65%), como naqueles com população minoritária, como é o caso do Brasil (0,3%), tem surgido, cada vez mais forte, uma exigência comum por escolas coordenadas e gerenciadas por professores indígenas.

Nas décadas de 1980 e 1990, a América Latina passou por profundas transformações educacionais. Nos anos 1980, o processo de redemocratização, após longos períodos de ditaduras, trouxe a valorização da educação pública, a ampliação da participação social e o fortalecimento de debates sobre educação popular, fortemente influenciados por Paulo Freire. Movimentos sociais, especialmente indígenas, negros e de mulheres, começaram a reivindicar uma educação mais intercultural e inclusiva. Já nos anos 1990, sob influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, prevaleceram reformas de caráter neoliberal, centradas na eficiência, na avaliação em larga escala e na descentralização da gestão escolar. Apesar disso, esse período também marcou o início de políticas voltadas à valorização da diversidade cultural e étnica, com avanços importantes para a educação indígena e intercultural em países como Brasil, Bolívia e México.

Na busca por uma educação própria e diferenciada, reivindicada pelos povos indígenas da América Latina, organismos internacionais passaram a adotar e difundir o conceito de interculturalidade, apresentando-o como um caminho para que essas populações pudessem elaborar, junto às suas comunidades, projetos político-pedagógicos específicos, alinhados a suas identidades, seus saberes e seus modos de vida.

Aqui no nosso país, o termo “interculturalidade” passou a integrar a política educacional brasileira a partir da Constituição de 1988, que garantiu o direito a uma educação específica aos povos indígenas e impulsionou, nos anos 1990, reformas voltadas à educação.

No Brasil, as reformas propostas pelos organismos internacionais se expressaram principalmente no currículo e na formação de professores da educação básica. Por meio do Programa intitulado ‘Acorda Brasil está na hora da escola’ de 1995, foi convidada uma equipe de educadores estrangeiros que havia trabalhado na reforma educacional em países europeus, sendo, assim, formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil. Na sequência, o Ministério da Educação definiu uma série de metas visando o desenvolvimento de programas de formação de professores e a avaliação dos livros didáticos para adequá-los à nova política educacional (Faustino *et al.*, 2022, p. 3).

Assim como ocorreu com a educação indígena, que por décadas permaneceu marginalizada e sem apoio governamental, a construção de uma Educação Intercultural também encontrou respaldo nos movimentos de luta dos povos negros. A exclusão histórica de culturas de matriz africana dos sistemas educacionais, reflexo de um projeto de identidade nacional baseado na hegemonia europeia, revelou a necessidade de uma educação que valorizasse a diversidade cultural e rompesse com o silenciamento de vozes fundamentais para a formação das sociedades latino-americanas.

O Movimento Negro desempenhou um papel crucial nesse processo, ao lutar pelo reconhecimento das contribuições culturais, históricas e sociais de suas comunidades. Em um continente onde a realidade dos grupos negros varia amplamente, desde a eliminação quase total, como na Argentina, até sua predominância populacional em países como Cuba e Haiti, como ressaltam Candau e Russo (2010), a reivindicação por uma educação inclusiva tornou-se um pilar na busca por justiça social e igualdade. No mesmo tom, reforçam Gentili e Stubrin (2013, p. 22):

[...] a construção de uma política educacional democrática deve se sustentar não só numa ampliação das oportunidades educacionais dos mais pobres, senão também na promoção e na garantia de espaços democráticos de deliberação dos rumos e horizontes que a sociedade deseja percorrer e alcançar na promoção do direito à educação como um direito humano fundamental. Neste sentido, ter direito à educação significa também ter direito a participar de espaços públicos onde se define a agenda dos grandes assuntos e desafios educacionais de uma sociedade.

Com essa intenção, o Movimento Negro contribuiu significativamente para ampliar o debate sobre Educação Intercultural, evidenciando que o reconhecimento das diferentes culturas, sejam indígenas ou africanas, é essencial para a construção de sociedades mais justas e plurais.

Apesar da heterogeneidade das realidades dos grupos negros no continente, a luta por reconhecimento, justiça social e combate ao racismo uniu esses grupos. Gomes (2017) diz que o Movimento Negro entende-se como a junção de diversas organizações ou pessoas que

lutam contra o racismo e que têm como objetivo superar esse terrível fato dentro da sociedade.

No século XVI, ocorreu a primeira grande fuga de cerca de quarenta pessoas escravizadas no sul de Pernambuco, o que levou à formação dos primeiros quilombos e à recriação de formas de organização social herdadas dos povos africanos, um marco na resistência negra no Brasil. A partir desse momento, diversos movimentos de resistência se sucederam, como a Revolta dos Alfaiates (1789), a Revolta dos Malês (1835) e a Balaiada (1838), todos com significativa participação da população negra nas lutas por transformações sociais (Munanga; Gomes, 2006).

Todos esses acontecimentos cooperaram para que a população negra reconhecesse sua força desde seus antepassados, construísse consciência coletiva e mobilização política, consolidando sua luta por melhores condições de vida e direitos civis, até a formalização do Movimento, que se tornou um espaço estratégico de resistência, articulação social e valorização da identidade negra.

Gomes (2027) sustenta que a atuação do Movimento Negro é política, pedagógica, educacional e libertadora, sendo responsável pelo conhecimento que se tem hoje no país sobre a diáspora negra e sobre o conhecimento construído por pessoas negras.

As ações do Movimento Negro têm sido protagonistas na implantação de políticas afirmativas de inclusão para a população negra nos mais variados setores do Brasil.

No Quadro 1, apresento uma adaptação das principais contribuições do Movimento Negro aqui no Brasil citadas por Gomes (2017) em seu livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*.

Quadro 1 – Contribuições Legais e Políticas do Movimento Negro

CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO	
Inclusão do Racismo como Crime Inafiançável: A atuação do MN é creditada pela inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal do Brasil.	
Reconhecimento Estatal do Racismo: O Movimento Negro teve um marco histórico com a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, pois o Estado brasileiro, ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, reconheceu-se como racista e comprometeu-se a assumir medidas para superar o racismo.	
Institucionalização de Políticas Públicas (Saberes Políticos): O debate político sobre raça resultou em políticas públicas institucionalizadas por lei.	
A criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10).	
A Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Lei 12.711/12).	
A Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/14).	
Alteração da LDB: Foi alcançada a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana. A obrigatoriedade da inclusão desse ensino no currículo oficial é vista como uma ação emancipatória sistematizada e articulada pelo Movimento Negro Educador.	
Ressignificação do Conceito de Raça: O MN, em seu papel educador, ressignifica o conceito de raça, politizando-o e retirando a população negra de um lugar historicamente perverso de inferioridade racial.	
Produção de Saberes Emancipatórios: O MN produz saberes identitários, políticos e estético-corpóreos, que são de suma importância para o entendimento da sociedade brasileira. O MN atua como um contraponto à realidade racial, desvelando o racismo insidioso cristalizado na estrutura social.	
Transformação da Academia: Ao chegarem às universidades por meio das cotas e ações afirmativas, as pessoas negras levaram consigo novos saberes e novas formas de construir conhecimento acadêmico, forçando a universidade a repensar seu lugar e o conhecimento produzido.	
Superação da Visão Exótica: O fato de haver um número crescente de pessoas negras ocupando espaços de onde sempre foram excluídas (como universidades, governo e mídia) exige uma nova e mais respeitosa maneira de olhar para esses corpos e de conviver com eles.	
Reflexão sobre a Estética: O Movimento Negro leva a uma potente reflexão sobre a estética negra que foge aos padrões, paradigmas e estereótipos. Ele desestabiliza o entendimento da beleza construído em um contexto de dominação que historicamente teve um papel excludente e discriminatório.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gomes (2017) discute como certos movimentos sociais ganham maior visibilidade política e acadêmica, enquanto outros são marginalizados, o que gera lacunas na produção científica. Pensando nisso, a autora propõe a “pedagogia das ausências e emergências”, um método que busca valorizar o protagonismo do Movimento Negro na relação entre educação e movimentos sociais, reconhecendo-o como produtor e sistematizador de saberes emancipatórios. Como afirma Gomes (2017, p. 42), essa metodologia tem como objetivo “fazer emergir o protagonismo do Movimento Negro na relação educação e movimentos

sociais”, questionando a dificuldade das políticas e currículos em reconhecer os saberes dos grupos historicamente subalternizados.

As contribuições do Movimento Negro desempenharam um papel crucial na promoção de uma educação pautada na perspectiva intercultural. O MN, ao longo de sua trajetória, não se limitou a reivindicar os próprios direitos, mas também impulsionou uma luta abrangente em favor de todos os grupos historicamente marginalizados pelas consequências do colonialismo. Tal sistema impôs a adoção de uma cultura europeia, resultando na negação e desvalorização das matrizes culturais originárias desses povos. Corroboram esse pensamento Candau e Russo (2010, p. 11) quando dizem:

Propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico- raciais nos contextos latino-americanos. Desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural.

O avanço observado na construção das relações étnico-raciais é fruto das lutas históricas travadas por diversos grupos negros que se mobilizaram em defesa de suas garantias. Apesar das inúmeras resistências enfrentadas ao longo do tempo, esses grupos persistiram, impulsionados pelo ideal de construir uma sociedade que os reconheça como sujeitos plenos, dotados de capacidades para exercer quaisquer funções e merecedores de respeito por suas trajetórias marcadas pela segregação, pelo preconceito e pelo racismo.

Outro movimento que muito contribuiu para o avanço da perspectiva intercultural na América Latina foi o da Educação Popular, principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960. A pedagogia de Paulo Freire, com sua ênfase no diálogo, na valorização da cultura dos educandos e no empoderamento das classes populares, teve impacto significativo. Conforme Gadotti (2007, p. 4):

Foi na década de 50 que se iniciou esta profunda história de idéias, práticas e acontecimentos no campo da educação na América Latina: a educação popular. Como concepção da educação, a educação popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um dos seus mais importantes representantes: Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

Isso destaca a profunda influência de Paulo Freire como um marco no campo da educação, especialmente no Brasil. A relevância de sua proposta de alfabetização e educação de adultos, que ganhou visibilidade nos anos 1960, reflete uma inovação que vai além de técnicas pedagógicas. Freire apresenta uma visão transformadora da educação como prática de liberdade, conectando-a diretamente com os contextos sociais, políticos e culturais.

A educação popular não se restringe a uma educação voltada apenas às classes sociais desfavorecidas, como camponeses, agricultores ou trabalhadores da indústria, mas constitui uma proposta que valoriza o saber e a cultura popular, reconhecendo sua legitimidade em relação ao saber científico. Trata-se de uma educação que enxerga no saber do povo a expressão de um povo criador, capaz de lutar por melhores condições de vida, de enfrentar as forças dominantes e de compreender que as situações de exclusão social estão diretamente relacionadas à injusta distribuição de renda.

Nessa perspectiva, propõe-se uma nova forma de conceber e fazer escola. Uma escola que pensa e age em favor da consciência crítica sobre a opressão a que as classes populares são submetidas. Para tanto, Paulo Freire problematiza a chamada “educação bancária”, caracterizada por um modelo de ensino baseado na transmissão mecânica de conteúdos, em que o estudante assume o papel passivo de mero receptor das ideias que lhe são impostas. Em contraposição, o autor propõe uma “educação libertadora”, pautada no diálogo, na criticidade e na construção coletiva do conhecimento. Freire (2001a, p. 90) interroga: “Como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele [...]”.

Nesta perspectiva, a escola não deve apenas garantir o acesso universal, mas também constituir-se como um espaço de escuta e diálogo, em que todas as vozes possam ser ouvidas e consideradas. Trata-se de promover uma dinâmica dialógica, na qual os sujeitos do processo educativo: educador e educandos, envolvam-se de forma colaborativa, orientados por um objetivo comum de construção do conhecimento e emancipação humana. Comunga deste mesmo desejo Brandão (2002, p. 10), ao dizer que:

A sala de aulas não é como um grande barco em que alguns trabalham para levantar a âncora, para inflar as velas e para dirigir o leme, enquanto outros apenas são levados pelo vento e por quem trabalha. E pelo mar afora vão conduzidos sem saber bem para onde, por que e através do quê. Ela é como veleiro onde todos são a tripulação e os viajantes, e fazem juntos o que dá ao barco o seu rumo e às velas o seu sentido. Um barco onde o próprio comandante (um nome ruim, convenhamos, para o professor) reconhece que é um tripulante entre todos, e sabe que a viagem somente avança com o esforço e a sabedoria coletiva do trabalho comum, pois todos

participam, e diferenciado, pois cada um ou cada ‘alguns’ faz/fazem a sua parte e vive/vivem a viagem desde o seu ponto de vista. Já que estamos viajando, podemos pensar num voo mais longe. O barco só navega porque, ademais do ‘trabalho de todos’, conta com a sábia arquitetura das mentes e das mãos de quem o construiu antes.

A metáfora de Brandão (2002) lembra o que Freire defende como a inteireza do ser humano, compreendendo-o como um ser indivisível em suas dimensões física, emocional, intelectual e social. Como afirma o autor: “[...] sou uma inteireza e não uma dicotomia” (Freire, 2001b, p. 18). O ser humano é, portanto, um corpo que sente, pensa e deseja viver em coletividade, reconhecendo que nada realiza de forma isolada, pois é constituído na relação com o outro. A partir dessa consciência coletiva, o indivíduo compreende que sua força emerge do convívio e da ação conjunta, encontrando no ato político de reivindicar um exercício de liberdade e transformação social.

[...] O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais (Freire; Nogueira, 1989, p. 34-35).

Esta é a lógica da educação popular defendida por Freire. Nas práticas sociais, as lutas populares de resistência na busca por soluções para as necessidades básicas do cotidiano produzem um saber e um fazer próprios do povo, de natureza cultural, que se configuram como o fundamento teórico e prático da educação popular. Esses princípios freirianos também dialogam com uma Educação Intercultural, como bem afirmam Candau e Russo (2010, p. 13):

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

A influência de Freire se estendeu para além das fronteiras do Brasil, inspirando educadores em diversos países da América Latina e do mundo. Segundo Gohn (2002), seus livros escritos nos anos 1990, de estilo mais literário, revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, diversos países latino-americanos incorporaram em suas constituições o reconhecimento do caráter multicultural de suas sociedades. No entanto, as políticas públicas educacionais voltadas para as diferenças culturais permaneceram, em

grande parte, alinhadas aos interesses da agenda neoliberal. Sob o discurso de promover uma educação que respeitasse as diversidades culturais, os governos adotaram estratégias que, na prática, só serviram para inibir a força dos movimentos sociais emergentes que questionavam o caráter monocultural vigente. Essa abordagem revelou-se mais como uma tentativa de apaziguamento de conflitos sociais do que um compromisso efetivo com o multiculturalismo, funcionando como uma forma de controle social disfarçada de inclusão. Conforme apontam Candau e Russo (2010, p. 14):

Nesse sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. No entanto, se este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas pode ser visto como um significativo progresso, não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais.

Dessa forma, essa incorporação muitas vezes se deu de forma superficial, sem promover mudanças estruturais e servindo como instrumento para integrar grupos minoritários ao modelo hegemônico, o que foi chamado de “interculturalismo funcional”, segundo o pesquisador peruano Fidel Tubino (2005).

A adoção de manejos estratégicos para desarticular as lutas por direitos legítimos tornou-se uma prática conveniente para os governos latino-americanos. Uma dessas estratégias foi a inclusão de temas transversais nos currículos escolares, abordando as diferenças culturais de forma isolada e superficial. Esse movimento tinha como objetivo silenciar protestos e dar uma aparência de atenção às demandas sociais, sem promover transformações significativas. Nesse contexto, embora a cultura indígena tenha recebido alguma visibilidade, o “interculturalismo funcional” negligenciou a criação de espaços que favorecessem interações genuínas entre diferentes culturas.

Reconhecer os diversos grupos socioculturais existentes em uma sociedade é essencial para valorizar a democracia, defendendo a possibilidade de convivência sem hierarquização de classes sociais. No entanto, os governos neoliberais frequentemente utilizam o interculturalismo funcional como uma estratégia para evitar o questionamento das desigualdades de poder e das práticas hegemônicas. Ao priorizar uma convivência pacífica entre grupos, essa abordagem desconsiderou as dinâmicas estruturais que perpetuam as desigualdades e as exclusões sociais.

Em resposta a essa limitação, surgiram novos movimentos sociais, formados por grupos que questionavam a funcionalidade dessa visão intercultural e propunham uma abordagem mais crítica e transformadora. Esses movimentos destacaram a necessidade de uma interculturalidade que vá além da mera coexistência, buscando, de fato, desestabilizar as estruturas de poder, valorizar os diferentes saberes e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Calcula-se que a partir dos anos 2000 surge o conceito de interculturalidade crítica.

Nessa época estreia um grupo chamado “Modernidade/Colonialidade” que tem a participação de uma grande pesquisadora no assunto, a conhecida Catherine Walsh, a qual desenvolve importantes trabalhos acadêmicos em interculturalidade, decolonialidade e educação. Sua pesquisa é amplamente reconhecida por contribuir para os direitos dos povos indígenas e afrodescendentes. Falando desse grupo, Candau e Russo (2010, p. 15) ressaltam:

[...] privilegiaremos a apresentação, de modo sintético, da proposta de um grupo formado por pesquisadores que vêm desenvolvendo, a partir da presente década, em diálogo com militantes de movimentos sociais, um programa de investigação sobre ‘modernidade/colonialidade’. Entramos em contato com a produção deste grupo em 2005, por intermédio da professora Catherine Walsh, coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino Americanos, da Universidade Andina Simon Bolívar de Quito (Equador) [...].

Esse grupo, segundo Candau e Russo (2010), foi fortemente conduzido pelas contribuições acadêmicas do peruano Aníbal Quijano e do argentino Walter Dignolo e aprofundava-se na compreensão de categorias como geopolítica do poder, do saber e do ser. Com base no pensamento do grupo, Candau e Russo (2010, p. 16) explicam com detalhes no que se configura cada categoria:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. [...]

Nesse contexto, o conceito de “decolonialidade” emerge como uma forma de questionar e resistir à colonialidade, entendida não apenas como um resquício do domínio colonial histórico, mas como um padrão global de poder que continua a moldar as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e epistêmicas. Desnaturalizar a colonialidade do saber, ser e poder significa desafiar a imposição de epistemologias eurocêtricas, que

historicamente marginalizaram os saberes indígenas, afrodescendentes e outras formas locais e ancestrais de conhecimento.

Esse movimento está relacionado à insurgência epistêmica, que busca abrir espaço para saberes historicamente silenciados e reconstruir modos de pensar e ser que reconheçam e valorizem a diversidade de vozes e perspectivas. Essa insurgência vai além da teoria, envolvendo práticas concretas, como ações de movimentos sociais e iniciativas pedagógicas. O pensamento decolonial, portanto, não se limita a criticar as estruturas vigentes, mas busca construir alternativas que rompam com a opressão colonial, promovendo justiça social e epistêmica.

A interculturalidade crítica e o pensamento decolonial convergem na busca por uma transformação profunda das estruturas coloniais que ainda operam no mundo contemporâneo. Ambos promovem a valorização da diversidade, o rompimento com hierarquias opressivas e a construção de um mundo mais justo, onde diferentes saberes, culturas e formas de ser sejam reconhecidos como igualmente válidos e essenciais.

Nesta primeira trilha, marcada como “O ponto de partida: reconhecendo o território da Educação Intercultural”, conclui-se que a Educação Intercultural na América Latina é um processo em constante construção, impulsionado pela luta de diversos movimentos sociais por reconhecimento, justiça social e transformação das estruturas de poder. A trajetória da educação escolar indígena, desde um modelo assimilacionista até a busca por autonomia e valorização da cultura, é central para a compreensão da Educação Intercultural. As contribuições do Movimento Negro e da Educação Popular enriquecem esse processo, que busca construir uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa à diversidade cultural. A perspectiva crítica da interculturalidade oferece um caminho para a desconstrução da colonialidade e a promoção de uma educação libertadora e transformadora.

2.2 PERCURSOS E CONFLUÊNCIAS: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL

Ao explorar as interseções e particularidades entre multiculturalismo e interculturalidade, destaco sua ligação com a pedagogia decolonial. Embora muitas vezes usados como sinônimos, esses conceitos possuem significados e implicações diferentes.

Segundo Walsh (2019), o multiculturalismo refere-se à coexistência de diversas culturas em um mesmo espaço, seja ele local, regional, nacional ou internacional. As

sociedades contemporâneas são multiculturais devido à presença de diferentes grupos culturais.

No contexto dos governos neoliberais, o discurso multicultural muitas vezes é utilizado como uma ferramenta para mascarar a falta de respeito às diferentes culturas. Sob o pretexto da integração cultural, promove-se uma acessibilidade simbólica da diversidade, enquanto as relações de dominação permanecem inalteradas. Assim, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial emergem como abordagens essenciais para desconstruir essa lógica, promovendo uma educação comprometida com a justiça social.

Uma das principais atrações do multiculturalismo é a questão da pluralidade cultural como uma característica natural das sociedades contemporâneas. Ele se constitui na valorização da diversidade, promovendo políticas de reconhecimento e inclusão cultural. No entanto, essa valorização nem sempre implica equidade, pois, em muitos casos, as culturas historicamente marginalizadas continuam subordinadas.

É comum que o multiculturalismo seja confundido com a interculturalidade, pois ambos se relacionam com a diversidade cultural. No entanto, há uma diferença essencial: enquanto o multiculturalismo enfatiza a convivência entre culturas, a interculturalidade propõe um diálogo crítico entre elas, questionando desigualdades e buscando relações mais justas e horizontais, baseadas na reciprocidade e no respeito.

Quando menciono a confusão entre os termos, refiro-me, sobretudo, ao uso equivocado promovido por discursos de orientação neoliberal. Reconhece-se que diversos autores abordam o multiculturalismo com a intenção de promover uma relação dialógica entre os diferentes sujeitos que compõem os espaços coletivos. Entre eles, Candau (2012), Gonçalves e Silva (2003) e Walsh (2009) destacam a importância de uma convivência pautada na valorização das diferenças e na construção de práticas interculturais emancipatórias. No entanto, a atenção aqui se volta especialmente aos organismos internacionais, que frequentemente se apropriam do termo “multiculturalismo” de forma superficial, utilizando-o como um recurso discursivo para embelezar políticas e relatórios oficiais, sem, contudo, enfrentar as estruturas profundas de desigualdade e exclusão que sustentam as relações de poder. Trata-se, portanto, de um multiculturalismo de vitrine, que valoriza a aparência da diversidade, mas mantém ocultas as raízes dos problemas sociais, culturais e econômicos que deveriam ser transformados.

O multiculturalismo pode ser usado como justificativa para práticas de exclusão e tratamento superficial da história e cultura de grupos subalternizados. Por exemplo, alguns professores utilizam a “interculturalidade” como um argumento para suas práticas de exclusão

ou para o tratamento superficial de culturas e conhecimentos de grupos minoritários, como bem mostra Walsh (2019, p. 22) no trecho abaixo:

Como explicou, recentemente, uma diretora afro equatoriana (a única diretora negra em uma ampla região geográfica) de uma escola de educação superior, com um corpo de estudantes negros e um grupo de professores, em sua maioria não negros, ‘interculturalidade’ é o termo que o professor mestiço emprega como uma justificativa para suas práticas de exclusão ou de tratamento superficial de história, conhecimento e a cultura dos povos negros. Emprega-se a ‘interculturalidade’ como um argumento contra a etnoeducação, ou contra os cursos específicos marcados pela recuperação do nosso conhecimento, sustentando que o currículo pode incorporar elementos da prática local, mas que esse conhecimento não faz parte de uma verdadeira episteme, de uma ‘ciência real’. Esse exemplo mostra, claramente, as tensões e os abalos sociais, políticos, epistêmicos e raciais que sustentam as configurações conceituais e as práticas associadas à interculturalidade, do mesmo modo que as tendências hegemônicas trabalham para diluir esse outro caráter e essa outra lógica com a qual se disfarça nada menos que o multiculturalismo neoliberal.

Quando se aborda o termo “multiculturalismo” ou “interculturalidade”, é necessário ir além da simples camuflagem de situações, como acontece especialmente em práticas pedagógicas de algumas escolas que buscam abordar os povos originários. Essas práticas muitas vezes resultam em situações como crianças vestidas com artefatos indígenas que já nem existem, ou a representação da cultura africana por meio de alunos afro-brasileiros vestidos de branco com um turbante na cabeça. Essas situações reforçam estereótipos e preconceitos, em vez de promover uma verdadeira interculturalidade. Também Walsh (2019, p. 21) corrobora esse pensamento quando afirma:

Na prática, esse problema assume significados particularmente relevantes na esfera educacional, podendo ser observado, por exemplo, na produção de materiais didáticos, na formação de professores e nos currículos escolares. Sob o guarda chuva da ‘interculturalidade’, os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. Na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade encontra-se, em geral, limitada – se é que ela existe – ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Em sala de aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal.

Observa-se, portanto, que ainda há um percurso significativo a ser percorrido para o efetivo reconhecimento e, sobretudo, para a prática da Educação Intercultural. O que se torna evidente é que, nas escolas, as políticas educacionais, frequentemente pautadas por interesses de ordem econômica, resultam na predominância de uma abordagem superficial multiculturalista. Como afirmam Tavares e Gomes (2018, p. 54), “o conceito de multiculturalismo é polissêmico e pode gerar equívocos se utilizado em abstrato, sem quaisquer referências e contextualizações”.

A pesquisadora Catherine Walsh (2009) propõe três tipos principais de interculturalidade/multiculturalismo em suas reflexões sobre educação, colonialidade e diversidade cultural, descritas a seguir:

- a) interculturalidade/multiculturalismo “relacional”: refere-se a um contato entre culturas (pessoas, saberes, práticas, valores) em diferentes condições (igualdade ou desigualdade). Nesse tipo, porém, os contextos de poder, dominação, colonialidade frequentemente permanecem ocultos ou não sendo problematizados;
- b) interculturalidade/multiculturalismo “funcional”: caracteriza-se pelo reconhecimento da diversidade ou diferença cultural com o objetivo de integrá-la nas estruturas sociais existentes (ou seja, convívio, tolerância, diálogo), mas sem questionar de modo substantivo as assimetrias, as relações de poder ou a estrutura colonial/neoliberal que produz exclusão;
- c) interculturalidade crítica: para Walsh (2009a), essa forma busca o questionamento das relações de poder, da colonialidade do saber, da racialização estrutural, dos processos de dominação cultural e epistemológica. Trata-se de um projeto transformador que emerge de movimentos indígenas/afro-latinos, exige escuta de “saberes do Sul”² e visa além da simples convivência: transformação epistemológica, social e cultural.

Em relação à interculturalidade/multiculturalismo relacional e funcional, Walsh (2009a, p. 21) destaca que esses dois aspectos:

[...] não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos. [...]

No contexto educacional, essa perspectiva pode ser observada em práticas que folclorizam a diversidade cultural, como eventos comemorativos e feiras culturais realizadas sem um planejamento pedagógico que valorize efetivamente as múltiplas identidades presentes no espaço escolar. Nessas iniciativas, a diversidade é frequentemente abordada de maneira superficial, sem um compromisso real com a promoção do respeito e do reconhecimento das diferenças socioculturais dos estudantes.

² A expressão “saberes do Sul” surge no pensamento decolonial e nas Epistemologias do Sul, formuladas principalmente por Boaventura de Sousa Santos (2009), para designar os conhecimentos produzidos a partir das experiências históricas, culturais e sociais dos povos marginalizados pela modernidade ocidental, especialmente os do chamado Sul Global (América Latina, África, Ásia e povos originários).

Por outro lado, a interculturalidade crítica, conforme Walsh (2009a, p. 25), configura-se como uma ferramenta pedagógica que questiona os processos de racialização, subalternização e inferiorização, desafiando os padrões de poder estabelecidos. Essa abordagem não apenas torna visíveis diferentes formas de ser, viver e conhecer, mas também busca desenvolver compreensões e condições que possibilitem o diálogo entre as diferenças, garantindo legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito. Além disso, a interculturalidade crítica propõe a criação de novas formas de existência e aprendizagem que ultrapassem fronteiras, como enfatiza Walsh (2009a, p. 25):

[...] como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Dessa maneira, a interculturalidade crítica propõe uma transformação estrutural no campo educacional, promovendo uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas que atue na construção de um conhecimento compartilhado e emancipatório.

Como mencionado anteriormente, as discussões sobre interculturalidade emergiram na América Latina, impulsionadas, sobretudo, pelos movimentos indígenas. Nesse contexto, como forma de resistência à imposição de um modelo assimilacionista das diferenças culturais, consolida-se o grupo Modernidade/Colonialidade, cuja proposta visa problematizar e desconstruir as hierarquizações impostas pelo pensamento hegemônico.

O referido grupo tem uma visão comprometida com a construção de um mundo mais justo, fundamentado em um novo projeto epistemológico. Em essência, essa perspectiva representa uma alternativa à modernidade eurocêntrica, questionando tanto seu modelo de civilização quanto suas concepções epistemológicas. Como ressalta Mignolo (2005, p. 75), “O postulado principal do grupo é o seguinte: ‘a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada’”. Ainda sobre isso, Oliveira e Candau (2010) acrescentam que foi graças à colonialidade que a Europa pôde produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. É interessante deixar marcado aqui o pensamento de Maldonado-Torres (2007, p. 131):

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Em termos simples, o colonialismo é uma forma de dominação mais explícita e visível, enquanto a colonialidade é uma forma de dominação mais sutil e enraizada, que opera por meio da cultura, do conhecimento e das relações sociais. Com base nesses conceitos, esse movimento, originado na América Latina, impulsionou a demanda por uma transformação radical nas estruturas sociais. Considerando que a escola e a educação representam instrumentos fundamentais de mudança, emerge, nesse contexto, o conceito de pedagogia decolonial, criado também pelo grupo Modernidade/Colonialidade. É importante destacar o pensamento de Walsh sobre decolonialidade:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade* (Walsh, 2009b, p. 14).

A pedagogia decolonial deriva da decolonialidade expressa por Walsh (2009b). Configura-se como uma abordagem educacional crítica que busca desafiar e transformar as estruturas de poder, conhecimento e ser que foram estabelecidas pelo colonialismo e que persistem na modernidade. Traz em seu bojo uma crítica ao modelo de educação que reproduz o conhecimento eurocêntrico e marginaliza os saberes de povos indígenas e outros grupos subalternizados. Nesses moldes, educação tradicional é vista como um mecanismo de perpetuação da colonialidade do saber, do poder e do ser, portanto a pedagogia decolonial se relaciona com a interculturalidade enquanto abordagem pedagógica que busca construir um “outro” conhecimento, a partir de diferentes perspectivas e racionalidades. Essa abordagem se opõe à padronização cultural e ao conhecimento “universal” do Ocidente, podendo gerar:

[...] um ‘outro’ conhecimento. Um pensamento ‘outro’, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a

padronização cultural que constrói o conhecimento ‘universal’ do Ocidente (Walsh, 2019, p. 16).

O termo “pensamento-outro” refere-se a uma forma de pensamento que surge no contexto da descolonização, ou seja, como uma resposta à negação da existência, à subjugação e à desumanização de determinados povos e culturas. Esse termo foi assim citado por Catherine Walsh como forma de refletir criticamente os processos educacionais.

Pensamento-outro provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva semelhante à proposta pelo conceito de colonialidade do ser, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina (Oliveira; Candau, 2010, p. 25).

Também surge nesse contexto o “pensamento crítico de fronteira”, que, conforme Walsh (2005), é a prática de pensar e agir a partir das margens, ou seja, de lugares historicamente subalternizados pela colonialidade do poder. Ele não busca se adaptar ou se integrar às estruturas centrais de poder, mas questionar, desestabilizar e oferecer alternativas às lógicas dominantes, valorizando outras formas de conhecimento, modos de existência e relações sociais que normalmente são invisibilizadas.

O “pensamento crítico de fronteira” constitui uma forma de transgressão às estruturas hegemônicas estabelecidas. Embora essa transgressão nem sempre resulte em mudanças imediatas, o ato de questionar o eurocentrismo e suas imposições já representa uma abertura para a introdução de outras histórias e modos de pensar, como enfatizam Oliveira e Candau (2010). Nesse sentido, a contestação e a indignação configuram-se como mecanismos essenciais para a transformação social, uma vez que ideias amplamente disseminadas podem contribuir para a ressignificação do coletivo e para a construção de novas perspectivas.

Todas essas reflexões emergiram a partir do momento em que indivíduos passaram a questionar e buscar a transformação de estruturas consideradas injustas. Nesse sentido, a concepção de uma interculturalidade crítica surge como resposta a essa necessidade de mudança. Assim, Walsh (2005) considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica”.

Nesse ensejo, Catherine Walsh aponta algumas características da interculturalidade, pensada pelo viés crítico:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

A interculturalidade crítica na educação é um princípio fundamental para promover o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa. No contexto da formação docente, essa abordagem exige uma postura crítica e reflexiva dos professores, que devem reconhecer e valorizar as múltiplas identidades culturais presentes no espaço escolar. A urgência dessa perspectiva se dá diante da necessidade de combater práticas excludentes e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades de aprendizagem que considerem suas experiências e saberes. Assim, o ensino não pode se limitar à transmissão de conteúdos hegemônicos, mas deve dialogar com diferentes realidades, promovendo uma educação mais significativa e humanizadora.

No entanto, essa transformação não ocorre de maneira automática, exigindo uma “insurgência pedagógica” que desafie estruturas enraizadas no sistema educacional. Para que práticas interculturais sejam efetivas, é necessário um compromisso institucional e político que possibilite a implementação de currículos flexíveis e espaços de diálogo. Além disso, os próprios professores precisam ser preparados para atuar em contextos diversos, o que demanda uma formação contínua e pautada na troca de experiências. Dessa forma, a interculturalidade não deve ser vista apenas como um conceito teórico, mas como uma prática cotidiana que ressignifica o papel da escola na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

A partir de sua elaboração teórica, Walsh (2005) propõe a noção de pedagogia decolonial como uma práxis sustentada por uma insurgência educativa de caráter propositivo, que ultrapassa a mera denúncia das estruturas coloniais. Nessa perspectiva, insurgir significa criar e construir novas condições sociais, políticas, culturais e epistêmicas, o que implica compreender a pedagogia como um ato político e cultural, e não apenas como um processo de ensino e transmissão de saberes. A autora ressalta que essa concepção ainda está em processo de consolidação, tanto em seu campo teórico quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos educativos.

É oportuno destacar o contexto do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) 2020, cuja temática central, “Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas”, propôs uma reflexão sobre o papel transformador da educação em tempos de crise. Nesse sentido, insurgir significa agir pedagogicamente contra as hegemonias do currículo único, da homogeneização cultural e da negação das diferenças, tornando visíveis vozes e saberes historicamente silenciados. O congresso teve como foco “Reinventar a Escola” a partir do cenário pandêmico, período em que educadores foram desafiados a reformular práticas, avaliações e formatos de ensino. Em sua participação virtual intitulada “Práticas Pedagógicas Insurgentes”, Candau (2020) reflete que a pandemia evidenciou a necessidade de superar a ideia de uma escola única, padronizada e hierarquizada como modelo ideal. Segundo a autora, esse contexto nos convida a reconhecer que não há uma única forma de fazer escola, mas múltiplas possibilidades de organização e de compreensão de seu papel social. Trata-se de um momento propício para mobilizar diferentes formatos escolares e reconfigurar a dinâmica educativa, valorizando a participação integrada de todos os sujeitos: professores, estudantes, funcionários e famílias no processo pedagógico.

Transformar a racionalidade humana é um desafio complexo, especialmente diante de um aparelho estatal que historicamente busca moldar os indivíduos de acordo com interesses hegemônicos. A construção de uma visão pedagógica que questione e desmonte essa estrutura demanda mais do que simples denúncias; exige uma ação concreta e transformadora. Como afirma Paulo Freire (1987, p. 47), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Esse pensamento reforça a necessidade de um processo coletivo de conscientização e emancipação.

No contexto da sociedade capitalista, as relações opressoras tornaram-se naturalizadas, dificultando o reconhecimento das dinâmicas de dominação que perpassam as estruturas sociais. Diante desse cenário, a escola deve assumir uma postura ativa na problematização das formas de colonialidade do poder, do saber e do ser, ressignificando essas relações a partir da perspectiva dos grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial, defendida por Catherine Walsh, torna-se uma referência fundamental para a formação docente, pois propõe a superação das epistemologias eurocentradas e a valorização dos saberes subalternizados. Dessa forma, para que a educação cumpra seu papel emancipatório, é essencial que os professores sejam agentes de articulação, promovendo espaços de diálogo e reflexão que possibilitem aos sujeitos o reconhecimento de suas condições e a construção de novas formas de existência.

Trilhar o caminho da educação intercultural é embarcar em uma jornada que exige sensibilidade, escuta e abertura ao diverso. No percurso da docência, cada encontro pedagógico se torna uma encruzilhada onde diferentes saberes, culturas e histórias se entrelaçam, desafiando os passos já traçados e convidando à construção de novas rotas. A sensibilidade docente, nesse trajeto, é a bússola que orienta a prática educativa, permitindo que o professor não apenas transmita conhecimentos, mas também reconheça as singularidades dos sujeitos que compartilham essa caminhada. Assim, educar interculturalmente não é apenas seguir um roteiro preestabelecido, mas sim desbravar territórios de aprendizagens múltiplas, onde a diversidade é a própria trilha a ser percorrida.

A consolidação de uma pedagogia decolonial e de uma interculturalidade crítica torna-se essencial para transcender a mera transmissão de saberes, concebendo a educação como uma prática política e cultural voltada para a transformação social e a superação de desigualdades e injustiças históricas. Essas perspectivas representam um caminho para a construção de uma sociedade na qual todas as culturas e formas de conhecimento sejam devidamente reconhecidas e valorizadas.

Sendo assim, adentramos agora a reflexão sobre educação, docência e sensibilidade, compreendendo que apenas um professor comprometido com a transformação da realidade social poderá impulsionar seus alunos a se reconhecerem como sujeitos, e não como objetos do processo educativo, evidenciando que a educação deve ser um espaço de diálogo e empoderamento. Nesse sentido, a sala de aula precisa ser concebida como um ambiente de libertação, onde as políticas de igualdade estejam intrinsecamente articuladas às políticas de identidade, permitindo que diferentes perspectivas e experiências sejam legitimadas e respeitadas no contexto escolar.

2.3 EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E SENSIBILIDADE

A palavra educação tem origem no latim “*educatio, educationis*”, que significa criação, instrução ou formação. Esse termo, por sua vez, deriva do verbo “*educare*”, que significa criar, nutrir, alimentar, e de “*educere*”, que significa conduzir para fora, extrair, levar adiante (Houaiss, 2001).

Assim, etimologicamente, educação pode ser compreendida tanto como o ato de nutrir e desenvolver um indivíduo quanto como o processo de guiá-lo para o conhecimento e para a autonomia. Essa dualidade reflete concepções pedagógicas que associam educação ao

desenvolvimento intelectual, moral e social, alinhando-se diretamente à perspectiva da Educação Intercultural.

A palavra docência, de acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), tem origem no latim “*docentia*”, que deriva do verbo “*docere*”, que significa ensinar, instruir, mostrar ou guiar. Esse termo também está relacionado a “*doctor*”, que originalmente significava “aquele que ensina”.

Etimologicamente, docência está ligada ao ato de ensinar e transmitir conhecimentos, enfatizando o papel do professor como alguém que orienta e conduz os alunos no processo de aprendizagem.

Educação e docência estão intrinsecamente ligadas à sensibilidade, pois ambas envolvem o ato de nutrir, conduzir e formar indivíduos, não apenas no aspecto intelectual, mas também no humano e emocional. Educar significa extrair e potencializar o que há de melhor no outro, exigindo um olhar atento às diferenças, às necessidades e aos contextos socioculturais. Da mesma forma, a docência vai além da simples transmissão de conhecimento; é um processo que demanda empatia, escuta ativa e uma compreensão sensível dos desafios e trajetórias dos estudantes. Assim, a sensibilidade se torna essencial para que a educação e a docência sejam verdadeiramente transformadoras.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra sensibilidade tem origem no latim “*sensibilitas*”, que deriva de “*sensibilis*”, significando “capaz de sentir” ou “perceptível pelos sentidos”. Ao longo do tempo, o conceito de sensibilidade evoluiu para abranger não apenas a capacidade física de sentir estímulos, mas também aspectos emocionais e intelectuais, como empatia e percepção refinada.

Estar atento ao outro é um princípio fundamental da prática docente, especialmente no contexto educacional, em que muitos alunos permanecem à margem do processo de aprendizagem, invisibilizados em meio à coletividade. A sensibilidade é integrante do conhecimento humano; é muitas vezes por meio dela que professores e professoras percebem a complexidade que envolve o ensinar (Pimenta, 2002).

A sala de aula, como espaço de construção do conhecimento, deve ser também um ambiente de acolhimento e reconhecimento, no qual cada estudante seja percebido em sua singularidade. A docência exige um olhar sensível e atento, capaz de identificar aqueles que, por diversas razões, são silenciados ou relegados ao esquecimento. Todo aluno carrega consigo uma história, experiências e saberes que podem enriquecer o processo educativo, desde que haja a mediação de um professor comprometido com uma pedagogia humanizadora, que valorize o diálogo e a inclusão.

Ser professor é, antes de tudo, uma grande missão. Não no sentido romantizado de um ato voluntário, mas como algo profundamente desafiador. Dentro de uma sala de aula, entramos em contato com diversas vidas e, com isso, assumimos a responsabilidade de zelar por essas existências. Nosso desafio é ajudar cada estudante a se tornar melhor, a pensar de maneira crítica, a partilhar e construir saberes e conhecimentos em conjunto. A prática docente é uma relação de troca diária, na qual não apenas ensinamos, mas também aprendemos com cada interação. Como defende Freire (1996), a educação é um processo dialógico no qual tanto professores quanto alunos aprendem e ensinam mutuamente. Para ele, a prática docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve uma relação de troca, reflexão crítica e compromisso com a transformação social.

Nessa perspectiva, educação, docência e sensibilidade são elementos indissociáveis, especialmente em um ambiente escolar que deve ser inclusivo e acessível a todos. Para isso, é fundamental promover uma Educação Intercultural que valorize a diversidade e possibilite aos estudantes o protagonismo em suas próprias trajetórias. Esse processo deve considerar os diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em que estão inseridos. Como bem disse Coppete (2012, p. 39):

A escola, por sua vez, principalmente a de educação básica e pública, assume uma importância singular como tempo e como lugar adequado à educação intercultural, uma vez que é para ela que em geral se dirigem crianças, adolescentes, jovens oriundos de contextos economicamente menos favorecidos e sócio-culturalmente mais variados.

É nesse espaço que os professores também desempenham um papel fundamental, pois são capazes de transformar as estruturas de pensamento de seus alunos. No entanto, para que isso aconteça, é imprescindível uma formação docente que os capacite a exercer a liderança no processo de ensino-aprendizagem. Essa formação deve permitir que os professores percebam a sala de aula em sua pluralidade, reconhecendo e valorizando as diversas nuances da diversidade. Por essa razão, é essencial que a Educação Intercultural seja integrada tanto na formação inicial quanto na contínua dos docentes, promovendo uma prática pedagógica que respeite e se articule com as diferenças presentes no contexto educacional.

Apenas um professor sensível a essas realidades será capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, permitindo que ele vá além do papel de mero receptor do conhecimento. Assim, o estudante torna-se um agente transformador, capaz de sonhar, agir sobre sua realidade e ser reconhecido por suas capacidades e conquistas, e não por limitações impostas pelo Estado e pela sociedade.

Nessa perspectiva, compartilho do pensamento de Martins, Cordeiro e Santos (2024), cuja pesquisa, intitulada “Por uma educação física escolar crítica comprometida com a sensibilidade humana”, embora inserida no contexto das aulas de educação física, estabelece um diálogo relevante com esta investigação. Os autores introduzem o conceito de “sensibilidade crítica”, até então pouco discutido, definido como uma abordagem que integra a sensibilidade humana ao pensamento crítico, com o propósito de promover a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Diferentemente de concepções tradicionais ou neoliberais, que podem considerar a sensibilidade, mas sem um compromisso efetivo com a mudança social, essa perspectiva busca articular afeto e criticidade em prol de uma educação verdadeiramente transformadora.

Essa concepção de sensibilidade crítica, ao integrar a afetividade ao pensamento reflexivo, contrapõe-se à lógica predominante nas instituições escolares, que frequentemente reproduzem uma estrutura alinhada aos princípios neoliberais. Como destacam Martins, Cordeiro e Santos (2024, p. 3):

[...] não se ignora o fato da escola brasileira ser estruturalmente um produto muito bem acabado dos preceitos neoliberais que elabora a antítese do afeto, pois as instituições de ensino não valorizam como ato fundante o acolhimento, o cuidado, a sensibilidade, a diversidade, a pluralidade, a amorosidade, o diálogo, a estética, a ética, e tudo aquilo que apontaria por um modelo de educação que gerasse uma dessemelhança com uma parte da sociedade brasileira, que ‘sem muitos rodeios’ é perversa e hostil para a grande maioria dos/as brasileiros/as.

A assertiva apresentada é contundente, mas evidencia a realidade da educação brasileira, que, como apontam os autores, é marcada por uma lógica “perversa e hostil”. Essa configuração não se dá ao acaso, mas reflete a influência de mecanismos internacionais que orientam políticas educacionais.

Os autores também chamam atenção para o processo de “embrutecimento” que ocorre no contexto educacional. Pressionados pelo cumprimento de currículos extensos e pela obtenção de resultados dentro de uma lógica meritocrática, os profissionais da educação, bem como os discentes, são privados do tempo necessário para refletir sobre essa realidade excludente. Assim, a falta de sensibilidade não pode ser interpretada como um mero descuido individual, mas sim como uma consequência direta das múltiplas demandas burocráticas que recaem sobre a escola, comprometendo sua função essencial de formar cidadãos de maneira integral. Sobre isso, Martins, Cordeiro e Santos (2024, p. 4) alertam:

[...] o embrutecimento no contexto escolar pode fazer, com o tempo, que profissionais compromissados/as deixem de se importar com o ponto de vista da sensibilidade crítica e com as relações que ocorrem nas aulas, tendendo a naturalizar comportamentos hostis e assumindo uma docência conservadora.

Além disso, alguns professores podem sentir-se podados ou silenciados por demonstrarem afeto e cuidado com os alunos, sendo até mesmo interpretados como tendo um relacionamento inadequado com eles. A estrutura individualizante do sistema também sobrecarrega o professor quando este tenta tornar a aula mais humanista e sensível.

É preocupante pensar em uma educação que não valorize o cuidado e a empatia, uma vez que cada indivíduo que passa pela escola torna-se um agente da sociedade. Se não educarmos de forma sensível, demonstrando preocupação com os sentimentos do outro e buscando compreender suas trajetórias de vida, como poderemos contribuir para a formação humana desse cidadão? A educação não pode se limitar apenas à transmissão de conhecimentos. Nosso papel social e humano é essencial nesse processo.

Madre Teresa de Calcutá afirmou que “não devemos permitir que alguém saia da nossa presença sem se sentir melhor e mais feliz”. Esse pensamento reforça a ideia de que a docência deve ter como um de seus pilares a humanidade. Embora saibamos que não está ao nosso alcance transformar o mundo ou garantir que todos os nossos alunos sigam um caminho positivo, essa deve ser sempre nossa intenção primordial. Nesse sentido, é desalentador ouvir de um professor que sua única função é ministrar aulas, pois a educação vai muito além disso: ela deve ser um ato de compromisso com a formação integral do ser humano. Para Coppete (2012, p. 194), “Fato é que a escola ainda gira muito em torno da docência e de sua complexidade e ela é um lugar de exercício genealógico, lugar privilegiado de experimentação e de transformação de si mesmo [...]”.

Na perspectiva da interculturalidade crítica, a escola deve ser compreendida como um espaço de reflexão sobre ancestralidade, pertencimento e diversidade, promovendo a compreensão das origens e fortalecendo a identidade dos estudantes. Nesse processo, eles aprendem tanto a se reconhecer quanto a respeitar o outro.

Embora o ambiente escolar possa gerar conflitos, esses devem ser entendidos como oportunidades para o debate, o confronto de ideias e a construção de conhecimento. No entanto, para que isso ocorra de forma significativa, é fundamental que o corpo escolar desenvolva a sensibilidade necessária para reconhecer a importância desse processo. Muitas vezes, a reprodução de um sistema que perpetua desigualdades impede essa compreensão, criando uma espécie de “invisibilização institucional”. Assim, torna-se essencial que as

formações docentes incluam debates sobre essa sensibilidade crítica, permitindo que educadores ampliem sua percepção e atuem de maneira mais consciente e transformadora. Reforçando essa ideia, Coppete (2012, p. 194) afirma que:

Para tanto, o professor e a professora necessita da sensibilidade em seu processo formativo. E, posteriormente, continuará necessitando, sobremaneira, no exercício cotidiano de sua profissão, na medida em que seu trabalho envolve o agir humano que se dá em relação, um fazer “com”; uma vez que, segundo Freire (1999, p. 79), ‘[...] os homens [e as mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo.’ Concorro, também, com Rios (2003) quando diz que a sensibilidade é um componente do agir humano, da nossa existência.

A sensibilidade no processo formativo dos professores é um elemento essencial para a construção de uma prática pedagógica que valorize o outro em sua totalidade. No contexto educacional, a formação docente não pode se restringir apenas à aquisição de conteúdos teóricos e metodológicos; ela deve, sobretudo, desenvolver a capacidade de perceber, compreender e acolher as subjetividades envolvidas no ato de educar. A educação é um processo relacional, no qual professores e alunos aprendem e se transformam mutuamente. Dessa forma, o desenvolvimento da sensibilidade durante a formação contribui para que os docentes estejam preparados para lidar com a diversidade, os desafios e as complexidades inerentes ao cotidiano escolar, promovendo uma prática mais humanizada e significativa.

No exercício diário da docência, a sensibilidade torna-se ainda mais imprescindível, pois a educação envolve o encontro de histórias, culturas e realidades distintas. Para o professor, essa característica permite não apenas uma escuta ativa e atenta, mas também um olhar empático sobre seus alunos, compreendendo suas dificuldades e potencialidades. Sem sensibilidade, o ensino pode se tornar mecânico e desprovido de significado, afastando-se da sua função transformadora. Assim, ao reconhecer a centralidade da sensibilidade na prática docente, reforça-se a necessidade de uma formação que não apenas desenvolva competências técnicas, mas que também cultive valores humanos fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

A autora Cristina D’Ávila (2022, p. 71) também traduz esse mesmo sentimento em sua Teoria da Didática Sensível (TDS) ao abordar que:

Para que os cientistas e professores se tornem profissionais criativos, é necessário deixar as portas abertas ao sensível, pois os cientistas têm muito a ver com os artistas. Estão conjugados à lógica e à sensibilidade. E a educação do inteligível deve equivaler, em similar proporção, à educação do sensível. Damos-nos conta das metáforas como mecanismos poéticos para a abordagem sensível nos processos de

ensino e aprendizagem. As metáforas criativas, as metáforas lúdicas e artísticas, a embelezar as aulas, a elevar os espíritos. As concepções metafóricas do mundo que se expressam poeticamente o ingrediente fundamental: a didática sensível.

D'Ávila propõe uma reflexão sobre a urgência de integrar o sensível aos processos formativos, reconhecendo que tanto a ciência quanto a arte se fundam na criatividade e na abertura ao outro. Ao afirmar que “os cientistas têm muito a ver com os artistas”, a autora convida à superação de uma visão fragmentada do conhecimento, que historicamente separou razão e emoção, objetividade e subjetividade. Essa dicotomia, enraizada em uma tradição racionalista, tem limitado a formação docente e científica, restringindo o ato educativo ao domínio técnico e à reprodução de saberes.

Ao compreender o sensível como um campo de produção de sentido, a autora aproxima-se da perspectiva da educação intercultural, que também valoriza a pluralidade de vozes, linguagens e formas de expressão. Assim como a interculturalidade busca reconhecer e dialogar com as diferenças culturais, a didática sensível propõe um ensino que reconhece a diversidade das sensibilidades humanas, um espaço em que razão e emoção se articulam para formar sujeitos críticos, criativos e abertos ao encontro com o outro.

Dialogando com essa concepção de sensibilidade, destaca-se a perspectiva de Meijer (2015), que propõe uma educação que transcenda os saberes tradicionalmente abordados na formação docente, como experiências, conhecimentos pedagógicos e específicos, e incorpore os “saberes docentes de humanização”. Esses saberes são fundamentais para que o professor possa enfrentar desafios contemporâneos que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, como o racismo, o preconceito, a discriminação e a desigualdade social (Meijer; Paulino; Reis, 2019, p. 24). Tais questões, muitas vezes negligenciadas pelo currículo escolar, exigem uma abordagem educacional que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, promovendo um ensino comprometido com a transformação social.

Nesse sentido, uma escola que adota os princípios da interculturalidade não apenas reconhece a diversidade, mas também se compromete com a construção de um ambiente educativo pautado na equidade e no respeito. A interculturalidade, ao ser integrada à prática pedagógica, possibilita um espaço escolar mais harmônico e acolhedor, no qual o diálogo entre diferentes culturas e identidades favorece o desenvolvimento de relações sociais mais justas e inclusivas. Dessa forma, ao incorporar os saberes de humanização na formação e na prática docente, a escola contribui para a superação das barreiras que dificultam a aprendizagem, promovendo um ensino que valoriza a dignidade humana e fortalece a

construção de uma sociedade mais democrática e plural. Conforme Meijer, Paulino e Reis (2019, p. 21):

De acordo com o dicionário online de português, humanizar é ‘Atribuir caráter humano a; conceder ou possuir condição humana; Tornar-se benéfico; fazer com que seja tolerável; humanizar-se’. A condição humana exige de nós um padrão mínimo de comportamento que nos coloque num status de destaque em comparação a outras espécies animais.

Diante de um mundo cada vez mais complexo, tecnológico e marcado pela impessoalidade, uma educação humanizadora torna-se fundamental.

Os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinam que a educação deve seguir princípios que garantam a liberdade e a solidariedade humana, além de assegurar o direito à igualdade, ao respeito à diversidade e à vinculação entre escola e sociedade.

Art. 2º – Define que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, o que implica um olhar humanizador sobre a formação dos estudantes.

Art. 3º – Aponta como princípios do ensino:

Inciso I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola Inciso IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância

Inciso X – Valorização da experiência extraescolar

Inciso XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, Art. 2º; Art. 3º).

Embora a sociedade seja constituída por seres humanos, determinadas práticas e comportamentos revelam a ausência de valores éticos e empáticos, aproximando-nos, em alguns aspectos, de atitudes irracionais. Nesse contexto, questões como preconceito, *bullying*, discriminação racial e racismo devem ser incorporadas tanto aos currículos escolares quanto às práticas pedagógicas, como forma de enfrentamento de tais situações.

A inclusão dessas temáticas no ambiente escolar evidencia a relevância dos saberes de humanização, pois os conhecimentos pedagógicos, específicos e baseados na experiência, isoladamente, não são suficientes para lidar com tais desafios. A educação, além de transmitir conteúdos disciplinares, deve formar cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, ao integrar os saberes de humanização ao processo formativo e às práticas educativas, a escola assume um papel essencial na promoção de valores como respeito, empatia e equidade, contribuindo para um ambiente escolar mais socialmente responsável. Sobre isso, Meijer, Paulino e Reis (2019, p. 23) interrogam:

Educar desenvolvendo a humanização é ser capaz de humanizar o humano despotencializando a desumanização. Ora, se as duas capacidades são devires e condicionadas pelas situações e a história, que saberes devem ser ensinados sistematicamente em favor de uma profissão que pretende humanizar?

As autoras Meijer, Paulino e Reis (2019) abordam em sua pesquisa os chamados “problemas da contemporaneidade”, destacando questões como racismo, discriminação, intolerância religiosa, trabalho infantil, violência contra crianças e adolescentes e LGBTfobia. Defendem que tais temas devem ser problematizados no contexto escolar, exigindo dos profissionais da educação a apropriação de saberes docentes voltados à humanização. Nesse sentido, reforçam que “os saberes docentes de humanização se convertem na capacidade que deve ter o professor de lidar com fenômenos sociais e históricos que ameaçam a humanidade, combatendo riscos de desumanização” (Meijer; Paulino; Reis, 2019, p. 30).

A escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve promover reflexões que possibilitem a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade. Para isso, é imprescindível que os profissionais da educação desenvolvam saberes docentes de humanização, capacitando-se para lidar com tais questões de forma ética, sensível e fundamentada. Dessa forma, a formação docente deve priorizar o desenvolvimento dessas competências, pois como bem disseram Meijer, Paulino e Reis (2019, p. 30), “Se existe uma certeza nos estudos sobre formação de professores é a de que só se ensina o que se sabe”.

Diante dos desafios impostos pelos problemas da contemporaneidade, torna-se fundamental que a docência seja pautada pela sensibilidade e pelos saberes de humanização, elementos essenciais para a construção de uma educação comprometida com a dignidade humana. É bem sublime o que diz Coppete (2012, p. 215):

Se é fato que o curso seguido pela vida humana é o da sensibilidade, e nela as nossas emoções interagem com nossas ideias e valores estabelecendo significados vivenciais para assim dizer a nós e aos outros quem somos, quem são nossos outros e o que estamos vivendo, experimentando e fazendo com eles e entre eles, como diz Carlos Rodrigues Brandão (2005), então também é fato que a educação intercultural é geradora de sensibilidade, na medida em que possibilita a reflexão associada à emoção; em outras palavras, as emoções são significadas por meio de saberes, de valores e de sentidos que criamos cooperativamente, para construir e compartilhar nossas vidas.

Nesse sentido, os princípios da interculturalidade, como diálogo, reconhecimento e valorização das diferenças, configuram-se como fundamentos indispensáveis para a atuação docente, possibilitando que a escola se torne um espaço de humanização, no qual cada indivíduo

é reconhecido em suas subjetividades e, ao mesmo tempo, inserido em um coletivo diverso. Nesse ambiente, a interação entre sujeitos pode envolver conflitos, mas também abre caminhos para o diálogo, a construção de consensos e a convivência pacífica. Quando essa abordagem não é incorporada, corre-se o risco de perpetuar uma sociedade intolerante, que dificulta a promoção da paz e da justiça social. Sobre isso, Krenak (2019, p. 15) diz que:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência.

O autor nos chama atenção para como o capitalismo não somente explora recursos materiais, mas também invade nosso modo de ser, afetando nossos desejos, nossos sentimentos e até nossos sonhos. “Suspende o céu” quer dizer romper com essa lógica mercadológica, abrir espaço para imaginar outras possibilidades de existência e proteger as formas de individualidades que mantêm a vida pulsando e a deixam mais bonita.

Dessa forma, torna-se urgente que essas temáticas sejam contempladas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, visto que universidade, escola e sociedade são instâncias interdependentes.

Percorrendo essa trajetória, na próxima subseção, discutiremos a formação de professores sob uma perspectiva intercultural, analisando como esse processo pode contribuir para uma educação criticamente sensível e humanizadora.

2.4 INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO SABERES/FAZERES

As sociedades estão em constante transformação, impulsionadas por inovações que também influenciam a educação. As mudanças no campo educacional são resultado de planejamentos e estudos intencionais, buscando atender às novas demandas sociais. Com o tempo, as necessidades da sociedade evoluem, e a educação desempenha um papel essencial na preparação dos cidadãos para essas novas realidades.

Na educação formal, o professor atua como o principal mediador do aprendizado. Diante de uma sociedade dinâmica, é fundamental que ele se mantenha atualizado para formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Os cursos de licenciatura fornecem a base para a atuação docente, mas leis, metodologias e conteúdos sofrem alterações ao longo dos anos devido a novas políticas educacionais. Assim, os professores se deparam diariamente com novas situações em sua prática pedagógica, resultado das mudanças sociais e históricas.

Além disso, cada indivíduo e grupo possui particularidades, exigindo que o trabalho pedagógico seja flexível e adaptável. A formação inicial oferece uma visão geral da educação, mas a prática docente demanda atualizações constantes. Por isso, a formação continuada dentro do ambiente escolar é essencial para lidar com desafios específicos e acompanhar as transformações da sociedade.

A formação docente é um processo contínuo que abrange diversas dimensões. Tanto professores quanto alunos, ao longo de sua trajetória formativa, devem considerar o contexto social, histórico, cultural e político em que estão inseridos. Dessa forma, um modelo padronizado de formação continuada não é capaz de suprir plenamente as necessidades de todos os professores no Brasil.

Cada escola tem a responsabilidade de garantir a qualificação de seus profissionais, conforme estabelece o artigo 67 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996. A instituição escolar desempenha um papel central na formação contínua dos docentes. No entanto, para que esse processo ocorra de maneira eficaz, é fundamental que haja uma gestão escolar eficiente, além do suporte do Estado e de outras entidades sociais que fazem parte do contexto educacional.

Esta seção buscará refletir sobre a relação entre interculturalismo e educação, com ênfase na formação docente, visando dar maior visibilidade a essa temática e reconhecendo que ela ainda demanda aprofundamento em debates e ações concretas dentro das instituições responsáveis pela formação de professores.

Ao iniciarmos mais um percurso no campo da educação, é fundamental revisitar a história da inclusão das temáticas de diversidade e interculturalidade nos dispositivos legais brasileiros. Essa trajetória reflete um movimento contínuo de adaptação e aprimoramento das políticas educacionais, buscando um modelo de educação inclusiva que respeite as múltiplas identidades culturais e sociais presentes na sociedade brasileira. Contudo, ao observarmos os dispositivos legais, podemos identificar tanto avanços significativos quanto lacunas que, se não resolvidas, podem impedir a plena implementação desses direitos no cotidiano escolar. Uma

reflexão crítica sobre esses marcos legais e sua relação com a formação docente revela desafios persistentes e a necessidade de ajustes nas políticas públicas para garantir uma educação verdadeiramente intercultural.

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro grande marco legal que consolidou a diversidade como um princípio fundamental da educação brasileira. Em seu artigo 215, a Constituição estabelece que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (Brasil, 1988, p. 145).

Além disso, o artigo 210 da Constituição afirma que o currículo da educação básica deve respeitar a diversidade cultural: “Os sistemas de ensino garantirão o respeito à diversidade cultural, valorizando as manifestações culturais de todos os segmentos da sociedade brasileira” (Brasil, 1988, p. 146).

Esses dispositivos representam um avanço significativo ao reconhecer a diversidade como um direito fundamental, estabelecendo que a educação deve ser um espaço de respeito e valorização das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. No entanto, a efetividade dessa inclusão depende de um processo contínuo de implementação, particularmente no que se refere à formação de professores que possam lidar com a diversidade de maneira eficaz e sensível.

A Lei nº 9.394/1996, reforçou o compromisso da Constituição com a valorização das culturas e identidades étnicas, estabelecendo a necessidade de uma educação que respeite as especificidades culturais. Em seu artigo 78, a LDB aborda a educação escolar indígena, reconhecendo a necessidade de uma abordagem diferenciada: “A educação escolar indígena, realizada de forma diferenciada, será voltada para a valorização das culturas e línguas indígenas, visando a preservação e a continuidade da identidade cultural dos povos indígenas” (Brasil, 1996, p. 29).

A LDB, portanto, introduziu a ideia de que a educação precisa ser capaz de lidar com a diversidade, mas não especifica claramente as estratégias para capacitar os educadores a lidar com esses desafios. Esse vazio nas orientações sobre a formação docente para uma prática pedagógica inclusiva é uma lacuna significativa, evidenciada na formação de professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997 e 1998, representaram um passo importante ao incorporar a pluralidade cultural como uma temática transversal em todos os componentes curriculares. O documento define o desenvolvimento da seguinte capacidade:

Conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia (Brasil, 1997, p. 40).

Esse documento reforça a importância de abordar a diversidade no currículo escolar, mas como os PCNs não contemplam uma formação específica para os docentes sobre como tratar esses temas, a implementação de suas diretrizes ainda depende de um trabalho contínuo de aperfeiçoamento dos professores. Esse ponto destaca a necessidade urgente de ações concretas que possibilitem aos educadores uma preparação adequada para lidar com a complexidade da diversidade cultural nas escolas.

Com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, o Brasil deu um passo significativo ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A Lei nº 10.639, em seu artigo 26-A, estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (Brasil, 2003, p. 3).

Por sua vez, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigação para incluir a história e cultura indígena. Essas leis são importantes porque introduzem no currículo escolar o reconhecimento explícito das culturas afro-brasileira e indígena, áreas históricas que, por muito tempo, foram totalmente esquecidas. No entanto, o cumprimento dessas leis depende diretamente da formação dos professores para ensinar esses conteúdos de forma crítica e contextualizada, de maneira que respeite e valorize as identidades dessas populações. Mais uma vez, destaca-se a lacuna na preparação contínua dos docentes para o trato adequado desses temas.

A BNCC, aprovada em 2017, reforça o compromisso com a diversidade cultural, destacando-a como um dos princípios norteadores da educação no Brasil. Ela estabelece que: “A escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (Brasil, 2017, p. 14). Segundo Bezerra (2020), a inclusão prevista na BNCC exige uma transformação na maneira como o professor exerce sua função. Mais do que simplesmente seguir as diretrizes estabelecidas, é fundamental que os docentes assumam um papel ativo na adoção de práticas inclusivas, empregando metodologias inovadoras e adaptadas às necessidades dos alunos.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024, ao lançar, para apreciação da sociedade brasileira, o documento que servirá de base para o Projeto de Lei do Plano

Nacional da Educação (PNE) 2024-2034, traz em seu Eixo III o tema: Educação, direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade: justiça social na garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência (CONAE, 2024, p. 116).

A Proposição 1 estabelece a garantia do direito à educação para todas as pessoas em todos os níveis, etapas e modalidades, promovendo acesso, permanência e conclusão com um processo de ensino-aprendizagem adequado. O objetivo é superar desigualdades sociais, raciais, regionais e de gênero, bem como valorizar a diversidade, contribuindo para a melhoria da qualidade social da educação básica e superior.

Como forma de assegurar essa inclusão, a Estratégia 710 destaca a necessidade da formação docente para que tais ações sejam implementadas:

[...] dos(as) profissionais da educação básica voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação escolar indígena e quilombola, educação na socioeducação, educação prisional, educação voltada à diversidade religiosa, educação bilíngue de surdos, educação ambiental, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação especial na perspectiva inclusiva, educação sobre gênero e orientação sexual, com recursos públicos e por meio de programas e políticas pensados pelo Estado (CONAE, 2024, p. 127).

O PNE de 2024-2034, portanto, traz a formação docente como um elemento central para a efetivação das políticas de inclusão e diversidade. No entanto, mais uma vez, a falta de ações concretas e recursos destinados à formação contínua dos educadores pode comprometer a implementação efetiva dessas metas.

Esse posicionamento reforça a necessidade de que as escolas sejam espaços de formação para uma cidadania global, em que a convivência pacífica e o respeito às diferenças sejam princípios centrais. Para que isso se concretize, no entanto, é imprescindível que os docentes sejam capacitados não apenas para compreender essas questões, mas para incorporá-las efetivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os dispositivos legais sobre a diversidade e interculturalidade na educação brasileira tenham avançado, é necessário que a formação docente se torne uma prioridade nas políticas educacionais. A formação continuada, que envolve a atualização constante dos professores em relação às novas abordagens pedagógicas, deve ser o pilar sobre o qual se sustenta a aplicação dos princípios de diversidade nas escolas.

A formação continuada dos professores deve ser compreendida como um processo essencial para a construção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural no ambiente escolar. Conforme destacado, não basta que a formação se restrinja à teoria; é

fundamental que ela ofereça subsídios concretos para que os docentes possam atuar como agentes de transformação social, promovendo a inclusão de todas as culturas na escola.

Nesse sentido, Nascimento, Messias e Fernandes (2023) reforçam essa perspectiva ao evidenciar que o exercício da docência exige uma formação sólida e um compromisso social que vão além da mera transmissão de conteúdos. O contexto educacional atual demanda dos professores múltiplas habilidades para lidar com a diversidade e as complexas relações sociais presentes no ambiente escolar. Para isso, é indispensável um processo contínuo de formação que priorize o ser humano como centro das práticas pedagógicas. Alinhado a essa concepção, Morin (2011, p. 50) afirma que:

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

Pensar a educação por essa dimensão significa estar diuturnamente atento à forma como conduzimos nosso trabalho em sala de aula, que deve estar voltado para a humanidade e para o reconhecimento do outro. Vivemos em uma sociedade marcadamente intolerante, na qual, por vezes, parece que a espécie humana regrediu a um estado primitivo, no qual conflitos eram resolvidos por meio da violência, seja física ou simbólica, em razão da incapacidade de lidar com a coletividade e com as diferenças inerentes à convivência.

Diariamente, os telejornais noticiam casos de conflitos gerados pela falta de diálogo e pela intolerância às opiniões divergentes. Diante desse cenário, torna-se pertinente refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos mais humanizados. O modelo educacional atual, caracterizado pelo excesso de conteúdos, pela ênfase em avaliações quantitativas e pela cobrança incessante por resultados, não estaria, de certa forma, contribuindo para esse quadro de indiferença e intolerância? Há, de fato, espaço nas escolas para discussões sobre cultura, respeito ao outro e valorização da diversidade? Estamos reconhecendo e acolhendo as histórias de vida dos estudantes ou, ao contrário, excluindo aqueles que, talvez, tenham somente a escola como espaço de apoio?

Quando negligenciamos essas questões, contribuímos para a construção de uma sociedade egocêntrica, que não compreende a diversidade como um princípio essencial da democracia, colocando em risco a própria sustentabilidade da convivência social. Não se trata de uma perda de tempo reservar momentos para desenvolver o lado humano dos estudantes.

Como bem afirmou Nelson Mandela (1994, p. 18), “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

A educação nunca deve ser apenas sobre ensinar conteúdos, mas sobre formar pessoas. Quando pensamos na fragilidade humana, vejo como isso se manifesta diariamente na escola: alunos que carregam histórias invisíveis, professores sobrecarregados e um sistema que, muitas vezes, valoriza mais o desempenho numérico do que o crescimento humano. Diante disso, o professor precisa ser mais do que um transmissor de conhecimento; ele precisa ser alguém que enxerga, que acolhe e que transforma. A formação docente deve ir além da técnica e da teoria, ela deve despertar nos professores a consciência de que educar é também um ato de humanidade.

Um professor que se pergunta sobre a realidade de seus alunos, que busca entender seus desafios e que reflete sobre como tornar sua sala de aula um espaço mais humano já está dando um passo enorme para mudar a educação. Não é fácil, porque vivemos em um mundo acelerado, competitivo e, muitas vezes, insensível. Mas se a escola não for o espaço onde aprendemos a ser humanos, onde mais será?

A escola desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos que compõem a sociedade. Embora seja evidente que diversos fatores externos influenciam esse processo e que, muitas vezes, a escola não consegue abarcar todas as demandas, é imprescindível reconhecer sua relevância na construção de um futuro mais justo e equitativo. Nesse sentido, o compromisso do professor transcende a transmissão de conteúdos, assumindo também uma dimensão social. Ao fomentar no aluno um olhar crítico, autônomo e empático sobre o mundo, o docente contribui diretamente para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados. Assim, não seria essa uma das principais funções do professor: promover a reflexão e o desenvolvimento integral dos estudantes?

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, sendo formalizada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Nesse documento, no Capítulo I, Art. 2º, fica expresso:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Dessa forma, o professor é um agente fundamental na promoção da Educação Integral, ou seja, uma educação que considera o estudante em sua totalidade, preparando-o para atuar de forma crítica e participativa na sociedade. Os profissionais da educação devem estar conscientes dessa responsabilidade, evitando a negligência de situações que, embora pareçam não ser de sua competência direta, impactam diretamente o processo educativo.

Frequentemente, ouve-se a alegação de que a única função do professor é ministrar aulas. No entanto, a docência vai além disso, exigindo uma atuação mais ampla, que contemple o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos. Para os licenciandos, torna-se essencial que as universidades reestruturem seus currículos, incorporando disciplinas que atendam às novas demandas educacionais. Já para os docentes em exercício, cabe às escolas, às secretarias municipais e aos órgãos estaduais de educação promoverem formações continuadas que dialoguem com esses princípios, garantindo um ensino alinhado às necessidades contemporâneas. Conforme disseram Martins e Pimenta (2020, p. 7), “a reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis entraves e aponta caminhos para a superação”.

É fundamental que as políticas públicas educacionais se comprometam com essas questões. Nesse sentido, torna-se imprescindível promover o debate e fortalecer os movimentos sociais que reivindicam tais pautas. Historicamente, no Brasil, as transformações sociais significativas ocorreram mediante a mobilização de grupos específicos que lutaram por seus direitos. Apesar dos inúmeros debates em torno da inclusão e da diversidade, observa-se que, na prática, os avanços são lentos e, muitas vezes, estagnados. A escola, em grande parte, permanece presa a estruturas rígidas, como horários, disciplinas, cumprimento de conteúdos e avaliações, e acaba por negligenciar o essencial: a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Nesse contexto, Sacavino (2012, p. 2) ressalta que, atualmente, o principal foco deve ser “[...] a construção de uma perspectiva intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica, tendo como horizonte a reinvenção da escola”. De modo complementar, Candau (2020, p. 35) contribui para essa discussão ao afirmar que:

A formação inicial e continuada de professores carece de um modelo de processo formativo que considere as necessidades, as diversidades da comunidade e estabeleça uma relação dialética com a sociedade. Uma concepção firme no paradigma da educação transformadora, politizada e emancipadora que liberta em lugar de domesticar e que promove a inclusão social. Nessa lógica, o professor exerce um papel fundamental no sentido de criar situações de problematização do mundo e de aprendizagem que possibilitem ao educando um exercício participativo e dialógico com a valorização dos saberes dele.

Encerrar uma reflexão sobre a formação docente exige reconhecer que, para além de diretrizes e normativas, formar professores é também cultivar sensibilidades. Os dispositivos legais que orientam a formação inicial e continuada são fundamentais, pois garantem um mínimo de organização e coerência no processo formativo. No entanto, eles não dão conta, por si só, da complexidade do cotidiano escolar e da diversidade de sujeitos que compõem esse espaço. É nesse ponto que a formação docente precisa ultrapassar os limites da técnica e dialogar com o humano, com o ético e com o intercultural. É importante lembrar que:

Enquanto pesquisadores, educadores, não podemos ficar empedernidos diante de tantas demandas e desafios que nos são lançados diariamente. É necessária e essencial uma práxis integradora de modo que a condição humana se torne o objeto principal de todo o ensino, tanto para discentes quanto para docentes. Precisa-se cotidianamente repensar sobre a nossa práxis. Portanto, a formação de professores/formadores precisa ser contínua e significativa de modo a nos lançar para uma reflexão diária sobre qual o tipo de formação ‘temos buscado’ – a puramente tecnicista ou a que nos proponha transformação de mente e de atitudes, auxiliando-nos a sermos mais humanos a cada dia (Nascimento; Messias; Fernandes, 2023, p. 19).

É preciso compreender que o professor não forma apenas estudantes, ele forma cidadãos, sujeitos que irão atuar em uma sociedade plural e complexa. Por isso, a formação docente deve incluir o compromisso com o respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, linguísticas e de gênero que atravessam a escola. Ensinar sobre tolerância, escuta e convivência não é um conteúdo adicional, mas uma urgência formativa. O professor que reconhece a humanidade de seus estudantes é aquele que ensina, antes de tudo, pelo exemplo, e que compreende que educar é também um ato de cuidado.

Contudo, essa formação mais integral e sensível esbarra em obstáculos reais. A carência de políticas públicas robustas, que contemplem a diversidade como eixo estruturante da formação docente, ainda é um dos grandes desafios a serem enfrentados. Faltam programas sistemáticos e contínuos que incentivem reflexões críticas sobre o papel social do professor em contextos interculturais. Falta também o reconhecimento institucional de que a formação não se esgota na graduação. Ela é permanente, viva, alimentada pelo chão da escola e pelas trocas entre pares.

Diante disso, torna-se indispensável que o professor cultive, para além das exigências externas, um desejo interno de transformação. A motivação pessoal, o compromisso ético e o envolvimento afetivo com o ato de educar são forças que impulsionam mudanças concretas, mesmo em cenários adversos. Formar-se para formar outros exige

coragem, humildade e esperança ativa. E é nesse percurso contínuo de construção de saberes e fazeres que se torna possível sonhar e realizar uma escola mais justa, inclusiva e humana.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não há um caminho único para a pesquisa, mas sim diferentes trilhas que se constroem no caminhar.

(Minayo)

A construção de uma pesquisa exige um percurso cuidadoso, fundamentado em escolhas metodológicas que garantam a coerência entre os objetivos do estudo e os caminhos trilhados para alcançá-los. Essa trajetória, marcada por pequenos passos, é essencial não apenas para a obtenção de respostas, mas também para o crescimento do pesquisador e dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

Dessa forma, esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de identificar e analisar produções acadêmicas que dialogam com a temática do estudo. Esse levantamento teórico foi essencial para compreender as discussões já existentes e situar nossa investigação no campo da educação intercultural no contexto escolar.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, possibilitando uma análise aprofundada dos fenômenos investigados. O estudo se desenvolve em um cenário específico, onde serão realizadas interações com professores, buscando compreender como a formação de professores, a partir de uma perspectiva intercultural crítica, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem e incluam as diferenças socioculturais no cotidiano de uma escola municipal em Jijoca de Jericoacoara. O percurso metodológico ainda contempla a elaboração de um produto educacional, pensado como um instrumento de transformação pedagógica.

A seguir, detalharemos as etapas desse percurso, organizadas nos seguintes eixos: “Produções acadêmicas na área da pesquisa”; “Traçando o perfil dos professores da pesquisa”; “Descrivendo os procedimentos para a produção de dados”; “Descrivendo os cenários da pesquisa”; “Descrivendo os sujeitos da pesquisa”; “Descrivendo a proposta de produto educacional”; “Descrivendo as fases da pesquisa”.

3.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA DA PESQUISA

A pesquisa bibliográfica é um elemento essencial para embasar teoricamente qualquer estudo, pois possibilita conhecer investigações que dialogam com o tema proposto,

identificando avanços, lacunas e diferentes abordagens sobre a questão. Ao revisitar produções acadêmicas consolidadas, o pesquisador compreende o estado da arte do seu objeto de estudo, evita redundâncias e amplia seu repertório crítico, tornando sua análise mais consistente e fundamentada. Além disso, a pesquisa bibliográfica contribui para a construção de um referencial teórico sólido, ancorado em debates relevantes e atualizados, o que fortalece a credibilidade e o impacto da investigação no campo acadêmico.

Com esse propósito, propus-me a investigar a perspectiva intercultural e sua relação com a formação docente, tendo como cenário o cotidiano escolar. Busquei compreender o que já se produziu sobre a forma como a escola lida com as diferenças socioculturais e os impactos do preconceito, da discriminação e do *bullying* sobre os sujeitos e as práticas pedagógicas. Para isso, realizei diversas buscas no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando inicialmente os descritores “educação intercultural”, “formação docente” e “contexto escolar”. No entanto, grande parte dos resultados encontrados abordava exclusivamente questões indígenas, o que não correspondia integralmente ao foco da minha pesquisa.

Diante disso, refinei os descritores para “formação de professores”, “interculturalidade crítica” e “diferenças socioculturais”, o que resultou em 68 trabalhos, entre teses e dissertações. Ao delimitar o período de 2014 a 2024, esse número foi reduzido para 60. A partir da leitura e análise dos resumos, selecionei aqueles cujas palavras-chave traduziam pesquisas alinhadas à formação docente numa perspectiva intercultural crítica e às diferenças socioculturais. Com esses critérios, identifiquei um total de 10 trabalhos que apresentam contribuições significativas para meu campo de estudos, contabilizando 06 dissertações e 04 teses.

Quadro 2 – Mapeamento dos trabalhos extraídos da BDTD (2014-2024)

Descritores: Perspectiva Intercultural Crítica, Formação de Professores e Cotidiano Escolar		
Título	Tipo/Instituição	Autor/ano
As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar: o outro como questão	Dissertação – Universidade Federal do Ceará	Lorrana Caliope Castelo Branco Mourão, 2015
Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores	Tese – Universidade Federal do Amazonas	Corina Fátima Costa Vasconcelos, 2016
Percepções de estudantes da educação de jovens e adultos sobre o processo de formação no Instituto Federal Do Pará	Dissertação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Andrea Maria Mello Costa Lima, 2017
Desafios da gestão pedagógica: relações entre o trabalho pedagógico e a interculturalidade no Instituto Federal de Roraima – Campus Amajari	Dissertação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Joelma Fernandes, de Oliveira, 2018
A diferença religiosa na escola pública: estudo de caso em uma escola de Belford Roxo	Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Quézia Malachias Silva, 2018
Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva	Dissertação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Moisés Pires Teixeira, 2020
A reflexão decolonial em debate no ensino de História: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema	Tese – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Ana Paula Cerqueira Fernandes, 2020
A luta anticapacitista na universidade: revendo conceitos de deficiência	Tese – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tamara França de Almeida Magalhães, 2022
Diversidade sexual e de gênero na formação e prática docente: desafios e possibilidades com a prática cineclubista	Dissertação – Centro Universitário Internacional Uninter	Roberto Luiz Chamiço Netto, 2022
Afiliação estudantil, atos de currículo/ atos institucionais e de-s-colonização: Autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas, africanos, negros e (filhos de) trabalhadores	Tese – Universidade Federal da Bahia	Larisse Miranda de Brito, 2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As pesquisas revisadas abordam diversas questões ligadas a diversidade, desigualdade, processos de ensino e formação docente numa perspectiva intercultural. Em comum com minha pesquisa, esses trabalhos evidenciam a persistência de estruturas coloniais e excludentes nos espaços educacionais, bem como os desafios e possibilidades para uma educação mais inclusiva e crítica.

Mourão (2015) analisa as práticas de preconceito e tolerância em uma escola pública de Fortaleza, no bairro Mucuripe, investigando como esses conceitos operam nas relações escolares. Utilizando a pesquisa-intervenção, foram aplicadas observações informais, diário de bordo e oficinas, com a participação de 15 alunos (8^a, 9^a e 1^o ano) e 16 professores.

Os resultados identificaram oito eixos de preconceito na escola: sexualidade e gênero, padrões de beleza, *bullying*, racismo, diferenças de classe social, relações entre professores e alunos, deficiências e religião. Já as práticas de tolerância foram associadas a ideais de igualdade e liberdade, judicialização da vida, atitudes religiosas passivas e respeito mútuo. A pesquisa conclui que preconceitos e tolerâncias atuam como produtores de verdade, enraizados em estruturas de poder e saber. A metáfora da casa de Bachelard sugere que a compreensão dessas dinâmicas exige explorar os “porões” do pensamento, onde tais práticas se sustentam.

Vasconcelos (2016) investiga o trabalho com a identidade cultural na formação docente no curso de Pedagogia do ICSEZ, em Parintins/AM, sob a perspectiva da interculturalidade crítica e dos estudos pós-coloniais. Analisa como a identidade cultural influencia a formação de professores e sua atuação frente às diferenças culturais das crianças amazônidas. A metodologia qualitativa inclui observação direta, entrevistas, questionários e análise documental.

Os resultados mostram que a identidade cultural do parintinense é marcada por elementos indígenas, ribeirinhos, urbanos e religiosos e pelo boi-bumbá, mas não há um trabalho sistemático com esses saberes no currículo. As práticas docentes seguem um multiculturalismo liberal, sem romper com perspectivas monoculturais e universalizantes. A pesquisa defende uma formação docente intercultural, que promova identidades híbridas, críticas e plurais, visando superar processos colonizadores e fortalecer uma educação democrática e socialmente justa.

A pesquisa de Lima (2017) analisa as percepções dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal do Pará (IFPA) *Campus* Castanhal sobre sua formação no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, ofertado na Pedagogia da Alternância. Os participantes são moradores de áreas rurais e ribeirinhas, inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e a investigação busca compreender a relação entre saberes experienciais e escolares, bem como o impacto dessa formação em suas comunidades. A abordagem qualitativa utilizou questionários, entrevistas e observação nas comunidades e no IFPA. Com base na decolonialidade e interculturalidade, a pesquisa aponta que a formação transcende o técnico, promovendo um diálogo cultural e a valorização das identidades locais, além de contribuir para a superação das desigualdades sociais. Os resultados indicam que essa formação fortalece a autonomia dos sujeitos, preparando-os para uma atuação crítica e emancipatória em seus territórios.

O estudo de Oliveira (2018) analisa o perfil do gestor pedagógico do *Campus Amajari*, localizado na região de fronteira Brasil/Venezuela. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou métodos bibliográfico, de campo e etnográfico, incluindo entrevistas com seis gestores pedagógicos. O contexto educacional é marcado pela diversidade cultural, composta por estudantes indígenas, não indígenas e venezuelanos migrantes. Os resultados indicam que a maioria dos gestores possui formação *stricto sensu* e experiência docente, além de enfrentarem desafios como a gestão da diversidade cultural, demandas multitarefa, excesso de burocracia e dificuldades na implementação de propostas pedagógicas.

A pesquisa de Silva (2018) analisa as perspectivas de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, sobre diferença e conflitos religiosos no ambiente escolar. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram realizadas observação sistemática e entrevistas semiestruturadas para investigar a mediação dos docentes nesses conflitos e suas percepções sobre a laicidade escolar. Os resultados indicam que os professores já presenciaram e mediarão conflitos religiosos na sala de aula, mas sem segurança sobre suas intervenções. Todos defendem a escola laica, porém possuem diferentes visões sobre práticas religiosas no espaço escolar. A pesquisa destaca que pessoas de religiões de matriz africana são as mais afetadas pelo preconceito. Como solução, propõe-se um modelo de educação intercultural crítica, que reconheça e enfrente os conflitos inerentes à diversidade religiosa, promovendo o respeito às identidades e crenças dos alunos.

Teixeira (2020) analisa a formação continuada de professores de História para o ensino inclusivo, com foco em alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). A pesquisa investiga estratégias pedagógicas e a importância da perspectiva histórico-espacial e do uso de imagens para um aprendizado significativo. O estudo também aborda o impacto do pensamento colonial na educação e a relevância da interação social, explorando experiências e reflexões de professores da rede municipal de Paty do Alferes.

Os resultados iniciais apontaram desafios relacionados à formação continuada de professores em Educação Especial, destacando a falta de conhecimento específico, apesar de práticas criativas já existentes. As propostas pedagógicas desenvolvidas mostraram-se eficazes para o ensino de História, beneficiando tanto alunos com TEA quanto os demais. O trabalho enfatiza a importância de formações teórico-práticas, alinhadas ao cotidiano escolar, como motor para a reflexão e melhoria das práticas pedagógicas e inclusivas.

Fernandes (2020) analisa dissertações e teses no campo da educação, disponíveis no catálogo da CAPES, que adotaram a perspectiva teórica da Modernidade/Colonialidade

(M/C) entre 1995 e 2018. Trata-se de um estudo qualitativo com abordagem exploratória, estruturado em quatro capítulos. O primeiro discute a trajetória da pesquisadora e a influência da colonialidade do saber. O segundo examina o ensino de História no Brasil, destacando a presença da tradição eurocêntrica na formação acadêmica e escolar. O terceiro apresenta a metodologia de levantamento, classificação e contextualização das produções analisadas. O quarto capítulo aprofunda a análise dos conteúdos das dissertações e teses selecionadas. Os resultados apontam que o ensino de História ainda está marcado por estruturas coloniais excludentes, mas evidenciam esforços para a construção de uma educação libertária, baseada no reconhecimento do Outro e na superação da colonialidade do saber.

Magalhães (2022) investiga as concepções dos servidores da UFRRJ sobre a deficiência e seu impacto nas barreiras atitudinais que dificultam a inclusão na educação superior. Partindo da compreensão de que concepções capacitistas ainda estruturam ações excludentes, a pesquisa analisou os efeitos do curso de formação continuada “Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior”, voltado para sensibilizar os servidores sobre acessibilidade e inclusão.

Utilizando a pesquisa-ação qualitativa e a abordagem Histórico-Cultural, os resultados indicam que a formação proporcionou mudanças nas concepções dos servidores, promovendo reflexões que fortalecem uma cultura anticapacitista na universidade. O estudo destaca a importância da formação continuada como estratégia para superar barreiras atitudinais e ampliar a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Chamicho Netto (2022) analisa os desafios e possibilidades da abordagem da diversidade sexual e de gênero na formação docente, destacando como o conservadorismo educacional tem restringido o debate sobre o tema no ambiente escolar. Utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória, a investigação se baseia em revisão bibliográfica e análise documental de fontes como jornais, revistas e relatórios militares da época da Ditadura.

Os resultados indicam que o distanciamento e a invisibilização da temática favorecem atitudes discriminatórias e a perpetuação da norma heteronormativa. Professores tendem a esperar comportamentos de acordo com o sexo biológico, marginalizando expressões identitárias. Além disso, observa-se um retrocesso na formação docente, muitas vezes desconsiderando direitos humanos e princípios de educação inclusiva.

Como plano de ação, a pesquisa propõe a prática cineclubista como ferramenta pedagógica, possibilitando uma abordagem mais acessível e reflexiva sobre a diversidade sexual e de gênero. A investigação reforça a necessidade de reconsiderar a formação de

professores, promovendo um ensino mais crítico e voltado à eliminação do preconceito e da discriminação.

O estudo de Brito (2024), fundamentado nas epistemologias do sul, decolonialidade, multirreferencialidade e etnometodologia, investiga a relação com o saber nas universidades a partir das experiências de jovens indígenas, quilombolas, negros e (filhos de) trabalhadores no Brasil e em Portugal. Trata-se de uma etnopesquisa crítica de(s)colonial que utiliza autoetnobiografias e com-versações sobre itinerâncias educacionais. Por meio do método contrastivo, revela o colonialismo persistente nos currículos universitários e aponta para processos descolonizantes construídos por esses estudantes em suas práticas cotidianas. O estudo analisa os impactos do colonialismo português na universidade brasileira e os desafios contemporâneos enfrentados por jovens africanos e brasileiros, destacando intercâmbios e transformações na relação com o saber.

Os resultados evidenciam atos de currículo que promovem a justiça cognitiva e contribuem para a de(s)colonização universitária.

Os trabalhos analisados evidenciam a urgência de práticas educativas que vão além de abordagens superficiais sobre diversidade e inclusão, propondo um ensino que valorize os saberes locais, confronte estruturas coloniais e promova uma educação livre de preconceito e discriminação. No entanto, uma lacuna identificada nessas pesquisas refere-se à incorporação da perspectiva intercultural nas formações continuadas de professores, especialmente no que tange ao tratamento das diferenças no cotidiano escolar. A revisão bibliográfica demonstra que essas temáticas são prementes, uma vez que o contexto escolar é marcado pela presença de grupos socioculturais diversos, cujas interações impactam diretamente o ambiente educacional. Diante desse cenário, a formação continuada de professores se apresenta como um espaço privilegiado para abordar tais questões, visto que, em muitas formações iniciais, esses temas ainda são negligenciados.

Assim, garantir que a interculturalidade seja contemplada nesses processos formativos é essencial para fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e comprometidas com o bem-estar do ambiente escolar e social.

3.2 TRAÇANDO O PERFIL DOS PROFESSORES DA PESQUISA

Como forma de traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa, após a participação da pesquisadora em um encontro coletivo na escola, ocasião em que apresentou a proposta do estudo e deixou o convite aberto aos profissionais interessados, foi enviado um

questionário semiestruturado com o intuito de verificar a adesão à pesquisa e delinear o perfil dos docentes envolvidos, bem como entender o conhecimento prévio dos professores sobre educação intercultural. A seguir, apresenta-se a análise das respostas fornecidas pelos doze participantes que assumiram o compromisso de colaborar com esta investigação.

No item de identificação, referente à pergunta “Com qual identidade de gênero você se identifica?”, obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 3 – Identidade de gênero

IDENTIDADE DE GÊNERO	QUANTIDADE
Mulher cisgênera	7
Homem cisgênero	4
Mulher transgênera	0
Homem transgênero	0
Pessoa não binária	0
Pessoa gênero-fluido	0
Prefiro não responder	1
Outro	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se predominância do gênero feminino (60%), seguido por homens cisgêneros (30%) e uma pessoa que preferiu não responder (10%). Essa composição revela uma diversidade moderada, com prevalência de mulheres, refletindo a realidade comum no magistério.

Ao serem interrogados sobre qual sua raça e pertencimento étnico, obtiveram-se as seguintes respostas:

Quadro 4 – Perfil étnico-racial dos professores participantes da pesquisa

CATEGORIA	QUANTIDADE
Raça/Cor – Brancos	7
Raça/Cor – Pardos	4
Raça/Cor – Pretos	1
PERTENCIMENTO ÉTNICO	DESCRIÇÃO
Pertencimento Étnico – População Negra/Quilombola – 1 participante	Relata ter antepassados que viveram em quilombos e se reconhece como pertencente à população negra.
Pertencimento Étnico – Saberes Populares/Origem Simples – 11 participantes	Identificam-se com a vida simples e os saberes populares transmitidos por seus ancestrais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O grupo de professores participantes apresenta uma maioria que se autodeclara branca (7), seguida por 4 que se identificam como pardos e 1 como preto. Esses dados refletem, em parte, a composição racial ainda predominante em muitos contextos

educacionais brasileiros, nos quais há uma sub-representação de docentes que se reconhecem como negros.

Quanto ao pertencimento étnico, observa-se que apenas um participante expressa uma identificação direta com a população negra, relatando ancestralidade quilombola. Os demais professores, embora não se identifiquem formalmente com grupos étnicos específicos, reconhecem vínculos simbólicos com saberes populares e com modos de vida simples, transmitidos por seus antepassados. Essa dimensão evidencia a presença de identidades culturais plurais, que ultrapassam a classificação racial e dialogam com experiências de pertencimento vinculadas à cultura local e aos saberes tradicionais, aspectos fundamentais para uma abordagem intercultural crítica.

Quando interrogados sobre se já sofreram algum tipo de preconceito ou discriminação ao longo da vida, obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 5 – Experiências de preconceito ou discriminação vivenciadas pelos professores participantes

Categoria de preconceito	Quantidade de participantes	Descrição
Por cor/raça	1	Relatou ter vivenciado episódios de discriminação relacionados à cor da pele.
Por condição social	5	Mencionaram situações de preconceito devido à origem humilde ou condição socioeconômica.
Por características físicas	2	Relataram experiências de exclusão e julgamento com base em aspectos físicos.
Por sotaque	2	Afirmaram ter sido alvo de preconceito linguístico em algum momento de suas trajetórias.
Por modo de vestir	1	Relatou discriminação por não se adequar a padrões estéticos esperados.
Por timidez	1	Relatou que a timidez foi interpretada negativamente, gerando situações de exclusão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As narrativas dos 12 professores participantes revelam um quadro preocupante de experiências de preconceito que atravessam dimensões diversas da vida social e profissional. Todos afirmaram já ter sofrido algum tipo de discriminação, seja por cor, condição social, aparência física, sotaque, modo de vestir ou por características de personalidade, como a timidez.

No contexto educacional, tais experiências repercutem na constituição da identidade docente e na forma como esses profissionais compreendem a diversidade em suas práticas pedagógicas.

A vivência do preconceito pode, por um lado, gerar marcas dolorosas e sentimentos de inferiorização; por outro, pode favorecer a construção de uma consciência crítica e empática, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a equidade e a valorização das diferenças, princípios centrais da educação intercultural crítica.

No item “Formação acadêmica”, obtiveram-se as seguintes respostas:

Quadro 6 – Formação acadêmica

Formação acadêmica	Quantidade
Licenciatura	4
Bacharelado	0
Especialização	8
Mestrado	0
Doutorado	0
Outro	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota-se que todos os participantes possuem nível superior, com 60% tendo cursado especialização e 40% licenciatura. Esse dado evidencia uma equipe docente qualificada, com investimentos em formação continuada.

Ao verificar o tempo de atuação na docência, averiguou-se:

Quadro 7 – Atuação na educação

Tempo de atuação	Quantidade
Menos de 5 anos	2
Entre 5 e 10 anos	1
Entre 11 e 20 anos	5
Mais de 20 anos	4

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A maioria dos docentes atua na educação há mais de 10 anos, o que indica experiência acumulada e potencial para reflexões críticas sobre a prática pedagógica. Apenas 20% possuem menos de cinco anos de experiência.

Quadro 8 – Atuação na escola lócus da pesquisa

Tempo	Quantidade
Menos de 5 anos	8
Entre 5 e 10 anos	4
Entre 11 e 20 anos	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Percebe-se que 60% dos professores estão na escola há menos de cinco anos, enquanto 40% atuam entre cinco e dez anos. Esse dado sugere uma equipe parcialmente renovada, o que pode favorecer a abertura a novas práticas pedagógicas.

Tratando agora dos dados conceituais, perguntou-se o seguinte: Você já ouviu falar em “Educação Intercultural” ou “interculturalidade crítica”? A maioria dos participantes afirmou conhecer o conceito de Educação Intercultural e demonstrou uma compreensão alinhada aos princípios da interculturalidade crítica, destacando aspectos como: valorização da diversidade, diálogo entre culturas e combate a preconceitos. As respostas revelam sensibilidade ao papel da escola como espaço de respeito e inclusão. Isso muito contribuirá com a pesquisa.

Ao perguntar sobre as expectativas dos participantes, é importante destacar que essa questão buscou compreender as motivações e os interesses dos professores em relação à participação na pesquisa-formação. O objetivo foi identificar quais aprendizagens e contribuições eles esperam alcançar a partir das discussões e vivências propostas sobre Educação Intercultural. Ao que pude perceber, as expectativas dos professores concentram-se na ampliação do conhecimento, aperfeiçoamento da prática pedagógica e fortalecimento de vínculos com os alunos. Destacam o desejo de aprender, trocar experiências e compreender melhor a temática da diversidade.

Ao serem interrogados: No ambiente escolar ou em sua sala de aula, você já percebeu ou presenciou situações entre os alunos envolvendo discriminação, preconceito ou prática de *bullying*? Todos os participantes relataram já ter presenciado situações de discriminação, preconceito ou *bullying*. As manifestações mais recorrentes estão relacionadas à orientação sexual, cor da pele, condição socioeconômica e deficiência física ou cognitiva. Os relatos evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas. O quadro a seguir apresenta as recorrências:

Quadro 9 – Tipos de preconceito mais observados

Tipo de preconceito	Frequência observada
Racial (racismo)	Alta
Classe social	Alta
Orientação sexual e identidade de gênero	Alta
Religioso	Média
Contra pessoas com deficiência	Alta
Corporal (gordofobia, aparência física)	Média

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os preconceitos racial, de classe social, de orientação sexual e contra pessoas com deficiência aparecem como os mais recorrentes no ambiente escolar, o que reafirma a urgência de promover debates e ações educativas voltadas ao respeito às diferenças.

Ao serem questionados sobre as temáticas que desejariam aprofundar nos encontros formativos, os professores mencionaram assuntos como racismo, homofobia e práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com estudantes com deficiência. Quanto à forma de organização dos encontros, sugeriram atividades dinâmicas, como palestras, oficinas, rodas de conversa e análise de casos reais. A partir das informações produzidas por meio do questionário, foi possível planejar os encontros formativos, contando sempre com o apoio e a participação ativa dos docentes.

De modo geral, o questionário evidencia a consciência dos professores acerca das desigualdades e preconceitos existentes no ambiente escolar, bem como o interesse em construir práticas pedagógicas transformadoras que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

3.3 A PESQUISA QUALITATIVA

O estudo consiste em promover, por meio de uma pesquisa-formação, espaços reflexivos e colaborativos que possibilitem aos professores compreender, discutir e ressignificar suas práticas pedagógicas à luz da educação intercultural, favorecendo o reconhecimento e a valorização da diversidade no contexto escolar.

A pesquisa, portanto, insere-se no campo das investigações qualitativas, caracterizando-se por um olhar atento aos significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade, bem como aos contextos nos quais estão inseridos. Conforme Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 5):

A investigação qualitativa é predominantemente descritiva.

Os dados obtidos nessas pesquisas são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Incluem transcrições de entrevistas e de relatos, fotografias, gravações, desenhos e documentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes e nenhum aspecto deve ser considerado trivial para a compreensão do problema que está sendo estudado. Questões aparentemente simples, como o motivo pelo qual apenas determinadas salas de aula apresentam gravuras nas paredes precisam ser sempre colocadas e sistematicamente investigadas.

Em consonância com a perspectiva qualitativa, cuja riqueza de detalhes favorece a compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, a abordagem teórico-metodológica deste trabalho apoia-se na pesquisa colaborativa, conforme proposta por Ibiapina (2008), que busca promover a cooperação entre o pesquisador e os professores na construção de uma compreensão compartilhada sobre um objeto de estudo comum.

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa do tipo pesquisa-formação, trata-se de um tipo de investigação em que o pesquisador e os participantes aprendem e se transformam ao longo do processo, articulando a produção de conhecimento e a formação pessoal e profissional de forma simultânea e reflexiva. A escolha por essa abordagem se justifica por sua capacidade de promover um movimento dialógico entre teoria e prática, favorecendo a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento crítico dos sujeitos envolvidos em um processo formativo vivenciado em uma escola do município de Jijoca de Jericoacoara.

Colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios. Nessa perspectiva, a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que eu paro para mais experiente, no caso o pesquisador, dá a um outro menos experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores (Ibiapina, 2008, p. 34).

A pesquisa-formação configura-se como uma oportunidade disruptiva de superação dos modelos tradicionais de investigação, que frequentemente se limitam à obtenção de dados sem considerar a dimensão humana e subjetiva dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, os participantes assumem o papel de coautores do processo, uma vez que contribuem de forma ativa, compartilhando suas impressões, práticas e desafios diante do fenômeno investigado. Ximenes *et al.* (2022, p. 6) afirma que:

[...] ao se realizar pesquisas sobre formação de professores, é importante considerar os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente e sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho.

Na pesquisa-formação, o pesquisador não se limita a elaborar um texto acadêmico; sua contribuição vai além, ao criar condições que favoreçam a reflexão coletiva e crítica sobre a complexidade das práticas educativas. Esse processo valoriza o diálogo entre teoria e prática. Os professores, por sua vez, participam ativamente ao compartilhar aspectos de seu cotidiano profissional e ao analisar, junto ao pesquisador, os desafios e conflitos que permeiam o exercício da docência. Dessa interação, emergem aprendizagens mútuas e possibilidades de aperfeiçoamento profissional. Esse é o propósito deste estudo.

A seguir, apresento os procedimentos metodológicos e os instrumentos que foram utilizados na realização da pesquisa, assim como a caracterização do contexto investigado e dos participantes envolvidos no estudo.

3.4 DESCREVENDO OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção dos dados desta pesquisa, conforme já mencionado, optei por uma abordagem qualitativa, com ênfase na escuta sensível dos professores participantes, considerando o objetivo de compreender suas percepções e práticas no contexto da educação intercultural, em articulação com as diferenças socioculturais presentes no cotidiano de uma escola municipal localizada em Jijoca de Jericoacoara.

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram cuidadosamente selecionados de modo a atender aos objetivos específicos da pesquisa, que são: Identificar as concepções e práticas dos professores em relação à diversidade e à Educação Intercultural presentes no cotidiano escolar; Planejar e desenvolver encontros formativos que abordem temas relacionados às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de inclusão, considerando os anseios e necessidades dos docentes; Analisar as contribuições dos encontros formativos para a ampliação da consciência crítica e para a transformação das práticas pedagógicas no âmbito da escola investigada.

Com o intuito de obter informações mais detalhadas e significativas, optei pela pesquisa-formação como método, por permitir uma imersão profunda na realidade investigada. Segundo Machado (2018), no contexto da pesquisa-formação, a colaboração e a reflexão crítica entre os participantes são elementos essenciais, pois possibilitam ampliar os níveis de consciência dos docentes, favorecendo a construção coletiva de significados e a resignificação de suas práticas.

As informações foram obtidas por meio da aplicação de questionário, instrumento de produção que se mostrou fundamental para o desenvolvimento de três etapas do projeto.

Inicialmente, foi utilizado no processo de inscrição, com o propósito de organizar a participação dos professores. O questionário foi encaminhado aos 16 docentes da escola, dos quais 12 responderam. Além de possibilitar a compreensão dos conhecimentos prévios e das expectativas em relação à formação proposta, o instrumento permitiu que os participantes sugerissem temáticas para os encontros formativos. Por fim, contribuiu para traçar o perfil dos professores que integrariam o processo formativo.

O processo de investigação incluiu também gravações em áudio e vídeo realizadas ao longo dos encontros. As transcrições foram organizadas e analisadas com base na identificação de temas recorrentes, falas significativas e padrões de sentido compartilhados entre os participantes. Essa sistematização permitiu a construção de categorias analíticas que dialogaram com os objetivos da pesquisa e contribuíram para a compreensão das práticas e percepções docentes no contexto da Educação Intercultural.

Conforme apresentado, a Pesquisa Colaborativa, pelo viés da pesquisa-formação, estrutura-se a partir de encontros que promovem a reflexão sobre a prática docente, incentivando os participantes a analisarem suas ações e os interesses que as orientam. Dessa forma, o trabalho colaborativo possibilita a construção de novos saberes e a criação de oportunidades de crescimento pessoal e profissional, que se manifestam na prática pedagógica, uma vez que o sujeito passa a compreender de maneira mais ampla a realidade em que atua e as possibilidades de transformá-la (Oliveira, 2015).

Outro instrumento que foi utilizado para auxiliar na produção e organização dos dados foi o diário de campo. Esse recurso consistiu em um caderno destinado ao registro sistemático de observações, impressões e reflexões da pesquisadora durante sua permanência no lócus da pesquisa. O diário serviu como um apoio para recuperar experiências e detalhes que, muitas vezes, não ficaram retidos na memória e poderiam passar despercebidos. Também foi utilizado para registrar achados que exigiram maior atenção ou aprofundamento. Como destaca Vieira (2010, p. 1):

A escrita diária de anotações e de comentários críticos permite ao(a) pesquisador(a) recuperar com precisão acontecimentos passados ao longo do processo discursivo que, de outro modo, passariam despercebidos. Assim, a leitura dos diários enseja novos aspectos a serem observados e, ao mesmo tempo, conduz ao reajustamento do foco de análises qualitativas.

Nesse sentido, o diário de campo configura-se como um instrumento valioso para a construção reflexiva do conhecimento ao longo do percurso investigativo.

Os encontros formativos, além de constituírem o produto educacional desta pesquisa, também foram utilizados como instrumentos para a produção de dados. Por meio dessas atividades formativas, foi possível promover reflexões coletivas sobre os limites e potencialidades da formação continuada como espaço de transformação pedagógica e intercultural. Ao final de cada encontro, os participantes foram convidados a compartilhar suas impressões e vivências relacionadas aos temas abordados, em momentos de partilha coletiva.

Além disso, foi proposto que os participantes elaborassem produções escritas ou outras formas de expressão que dialogassem com a temática trabalhada no encontro. Esses registros materiais constituíram fontes significativas para análise, configurando-se como dados concretos que permitiram compreender como os docentes se apropriaram, ressignificaram ou tensionaram os conteúdos discutidos à luz de suas experiências e práticas.

Dessa forma, a análise documental foi empregada como técnica complementar à investigação, permitindo que a pesquisadora se debruçasse sobre os materiais produzidos, observando os sentidos construídos, as reflexões compartilhadas e os elementos que emergiram da interação entre teoria e prática. Esses dados foram fundamentais para compreender as contribuições dos encontros no processo de formação intercultural crítica, bem como os deslocamentos de pensamento e postura que possam ter sido provocados durante o percurso formativo.

Foi também entregue e devidamente explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que os participantes estivessem plenamente informados quanto à natureza da pesquisa, à preservação de suas identidades e à confidencialidade dos dados produzidos. O termo também assegurava que os sujeitos teriam total liberdade para desistir de sua participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

3.5 DESCREVENDO OS CENÁRIOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma das dez escolas da rede municipal que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, situada no município de Jijoca de Jericoacoara, localizado no litoral oeste do Ceará. Por tratar-se de um estudo que valoriza os saberes ancestrais, torna-se pertinente ressaltar a origem indígena dessa localidade. Conforme relata um historiador local em sua monografia de conclusão do curso de História, a trajetória do município é narrada da seguinte forma:

Documentos comprovam o nascimento de Jijoca de várias maneiras, dependendo da localidade. A sede, por exemplo, tem origem nas margens da lagoa, pelas ações de parte da tribo Tremembé, que se refugiando de secas, chegaram numa época sem registros escritos, até porque os índios³ mantinham uma cultura através da oralidade, (acontecimentos narrados de pai para filhos). A comprovação de tais afirmações é feita pela existência de muitos descendentes indígenas e pela existência de objetos materiais de uso doméstico, além da existência de uma ‘cachimba’ que de acordo com informações seguras de familiares do senhor Leôncio Liberato, na atualidade, são possuidores da terra que foi administrada pelo casal ‘Ji e Joca’, o mesmo que deu origem ao primeiro nome do município (Souza, 2014, p. 11).

Nas escolas, especialmente durante o mês de aniversário do município (6 de março), costuma-se contar que um casal de indígenas, Ji (a mulher) e Joca (o homem), chegou à região e aqui se estabeleceu por considerá-la um lugar fértil e próspero, favorável ao plantio e à pesca. Souza (2024, p. 13) reforça:

No ano de 1985, na condição de aluno do Colégio Estadual José Teixeira de Albuquerque, tivemos a incumbência de entrevistar alguns moradores idosos sobre a origem do povoado de Jijoca, na intenção de descobrirmos o real motivo do nome. Entrevistamos entre algumas pessoas de idade avançada, o senhor João Brandão de Souza, que nos informou o motivo do nome Jijoca, segundo os seus antepassados. Seu João Brandão narrou assim: ‘Antigamente aqui viveu uma tribo⁴ de índios que governada por um casal onde um deles era Ji e o outro era Joca. Aqui viveram por muito tempo, até que o casal faleceu e a tribo resolveu retirar-se’. Como aquele casal ficou enterrado, na saída os retirantes falaram: ‘adeus Ji e Joca.’ Então aquele adeus, originou o nome do povoado que mais tarde se transformaria nesta bela cidade cearense.

É importante ressaltar que, a aproximadamente 16 km da sede municipal de Jijoca, localiza-se o distrito de Jericoacoara. No *site* da Prefeitura Municipal de Jijoca de Jericoacoara (2014), obtém-se a seguinte informação:

Devido a sua imensa beleza, a praia de Jijoca de Jericoacoara foram as primeiras terras a serem colonizadas pelos portugueses no Estado do Ceará. No ano de 1614 uma expedição militar conquistou toda a zona, habitada por tribos indígenas desde o princípio que se dedicavam a caça e a pesca. Nas redondezas da Praia de Jericoacoara se fundou um pequeno povoado que tinham como principais atividades econômicas a agricultura e a pesca, dando origem a Vila de Jericoacoara. Durante vários séculos uma grande parte destas terras não foram exploradas e nem ocupadas, foi o que ajudou para que se conservasse o estado virgem até agora. No ano de 1923 foi construída a Vila de Jericoacoara e as terras que hoje em dia formam o município pertenciam ao município de Acaraú. No ano de 1984 se criou a Área de Proteção Ambiental de Jericoacoara, para conservar e proteger seu maravilhoso entorno natural. A partir deste momento, o pequeno povoado de pescadores que não

³ O termo “índio” é mantido apenas quando presente em citações históricas ou documentos da época. Atualmente, utiliza-se “povos indígenas” ou “povos originários” para reconhecer a diversidade étnica, linguística e cultural desses povos, evitando estereótipos e respeitando suas identidades próprias.

⁴ O termo “tribo” é mantido apenas quando presente em citações históricas ou documentos antigos. Nos demais casos, adota-se “povo indígena”, expressão que reflete uma compreensão contemporânea e respeitosa das identidades indígenas.

superava os 2.000 habitantes, começou a crescer e surgiu o turismo, que se converteu em uma das suas principais atividade econômicas. Foi só no ano de 1990 que se iniciou a sua emancipação política, no dia 17 de setembro de 1990 quando se organizou um plebiscito, no qual o povo pode expressar a sua vontade de criar um município autônomo. Seis meses mais tarde, no dia 06 de março de 1991 se fundou o atual município de Jijoca de Jericoacoara. Atualmente Jijoca de Jericoacoara é um dos principais destinos turísticos do Estado do Ceará.

Atualmente, a região é amplamente reconhecida pelo seu potencial turístico, tendo sido considerada, em 1994, pelo jornal norte-americano *The Washington Post*, como uma das dez praias mais bonitas do mundo. A partir dessa visibilidade internacional, intensificou-se o processo de exploração econômica e territorial, resultando na pressão sobre os povos nativos, que passaram a ser praticamente obrigados a comercializar seus bens e espaços em nome do capital oriundo do norte global. Assim, Jijoca de Jericoacoara deixou de ser uma terra de pertencimento indígena para tornar-se um território apropriado por interesses externos, especialmente europeus. Como ressalta o escritor e professor Dr. José Osmar Fonteles, nativo de Jijoca:

Os novos donos de Jericoacoara desconsideram as experiências locais. Tratam a inclusão apenas pelo viés econômico e com padrão de baixa qualidade, com práticas colonialistas. Para os que se ancoram no pensamento dominador, os nativos não são como eles, precisam ser educados, aculturados nos moldes do capitalismo, adaptando-se ao espírito empresarial, na condição de peão. Não compreendem que mesmo no colonialismo e na colonialidade existem experiências de resistência, na perspectiva decolonial, inclusive em Jericoacoara (Fonteles, 2024, p. 141).

Segundo Fonteles (2024), a criação do Conselho Comunitário é um exemplo de resistência que os moradores nativos encontraram para se contraporem ao projeto turístico implantado na sua comunidade.

A respeito do nome Jericoacoara:

Apesar das diversas versões existentes para a origem do nome Jericoacoara, a mais provável é que seja indígena, derivando do tupi-guarani: yuruco (buraco) + clara (tartaruga), ou seja, buraco das tartarugas, numa referência ao fato de Jericoacoara ser uma praia onde ocorre desova de tartarugas marinhas. Alguns pescadores antigos alegam entretanto que o nome vem do formato do Serrote (pequena serra ao lado da Vila, onde está situado o farol de Jericoacoara), que visto do alto mar, tem o formato de um jacaré deitado, ou numa expressão local, de um jacaré quarando ao sol, e que o lugar antes era chamado de Jacarequara, mudando, com o passar do tempo, para Jericoacoara (Portal Jericoacoara história, [20--]).

A escola lócus da pesquisa fica localizada na sede do município e oferta exclusivamente o Ensino Fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano) e, atualmente, atende 389 estudantes, sendo a instituição com o maior número de matrículas nessa etapa no município.

Desde 2023, a escola está em processo de transição para o modelo de ensino em tempo integral. Esse processo foi iniciado com as turmas do 9º ano em 2023, ampliado para as turmas de 8º e 9º anos em 2024 e, conforme o planejamento, abrangeu também as turmas de 7º ano em 2025. A expectativa é que, nos próximos anos, todas as turmas estejam incluídas na proposta de tempo integral.

O quadro de funcionários da escola é composto por 36 profissionais, distribuídos da seguinte forma: 16 professores, 1 diretor geral, 3 coordenadores pedagógicos, 1 professor responsável pela biblioteca, 1 secretária e 2 auxiliares de secretaria, 6 auxiliares de serviços gerais e 6 cuidadoras que acompanham crianças e adolescentes com deficiência.

A escola tem se destacado nas avaliações externas, apresentando resultados expressivos que elevam, ano após ano, seus indicadores educacionais. No Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a escola alcançou em 2024 uma proficiência de 335 em Língua Portuguesa e 373 em Matemática. Já no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, obteve média de 7,5, superando tanto a média estadual do Ceará (5,5) quanto a média nacional (5,0). Esses resultados posicionam a instituição entre as melhores do município em termos de desempenho em avaliações externas.

A referida instituição desenvolve várias ações com o intuito de manter e elevar tais indicadores, como:

- monitoramento diário da frequência;
- atendimento personalizado aluno/família;
- aulas dinâmicas;
- apadrinhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem;
- gincana de motivação;
- acompanhamento com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME);
- reunião mensal de alinhamento com os professores das disciplinas de Matemática e Português;
- aplicação mensal de simulados de Língua Portuguesa e Matemática;
- análise dos resultados dos simulados;
- projeção de metas com as turmas avaliadas.

Além disso, de forma concomitante, a escola também desenvolve ações e projetos voltados para toda a comunidade escolar. Dentre essas iniciativas, destacam-se:

- diagnóstico de leitura e escrita, realizado no início e no final do ano letivo;

- preparação dos estudantes para os diagnósticos de Língua Portuguesa e Matemática promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do Sistema de Avaliação do Município de Jijoca de Jericoacoara (SAEMJJ);
- projeto “20 Minutos pela Leitura”, que estimula o hábito diário da leitura;
- celebração do Dia Nacional da Língua Portuguesa, promovendo o reconhecimento da importância do idioma;
- comemoração do Dia da Matemática, com atividades lúdicas e educativas;
- participação na Feira de Ciências do Município, incentivando a pesquisa e a investigação científica;
- realização de atividades alusivas ao Dia da Consciência Negra, valorizando a diversidade e o respeito às diferentes culturas;
- participação nas olimpíadas municipais, como a Olimpíada Municipal de Matemática (OMMEJJ) e a Olimpíada Municipal de Língua Portuguesa (OMLP);
- envolvimento nos Jogos Escolares Municipais, promovendo o esporte e a integração entre os alunos;
- Gincana Estudantil, com programação especial voltada para o protagonismo juvenil;
- participação em olimpíadas educacionais de âmbito nacional e internacional, ampliando os horizontes dos estudantes e incentivando o desempenho acadêmico.

É perceptível que a escola se mostra bastante ativa no desenvolvimento de ações voltadas para a obtenção de bons resultados e para o incentivo ao protagonismo estudantil. No entanto, de forma paradoxal, uma pesquisa realizada nessa mesma instituição, publicada nos anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU), abordou os desafios da gestão escolar na promoção de uma educação intercultural e revelou uma realidade contrastante.

Na ocasião, as autoras Sampaio, Farias e Almeida (2024, p. 5) aplicaram um questionário à gestão escolar com a seguinte pergunta: “No cotidiano escolar, a gestão se depara com situações de *bullying*, preconceito e/ou discriminação entre os alunos? Se sim, quais são as principais queixas?”

A resposta da diretora evidenciou que, apesar das diversas ações pedagógicas e projetos desenvolvidos, a escola ainda enfrenta desafios relacionados à convivência e à valorização da diversidade no ambiente escolar.

Quase todos os dias a rotina da gestão é interrompida para resolver problemas de bullying, preconceito e discriminação. Os motivos são os mais diversos: lgbtfobia, gordofobia, preconceito racial, discriminação dos alunos PCDs, meninos das áreas de conjuntos habitacionais da cidade também são discriminados, enfim, são muitas questões que acontecem no dia a dia da escola (Diretora Geral-DG).

Diante desse cenário, o contexto se mostrou oportuno para promover, por meio de uma pesquisa-formação, espaços reflexivos e colaborativos que possibilitem aos professores compreender, discutir e ressignificar suas práticas pedagógicas à luz da Educação Intercultural. Pretendeu-se compreender de que forma os professores lidam diariamente com essas diferenças, quais estratégias são adotadas para promover uma convivência efetiva e pacífica, e se, mesmo sem um trabalho institucional mais direcionado, há docentes que, por iniciativa própria, desenvolvem ações voltadas à valorização e ao respeito às múltiplas diversidades presentes no ambiente escolar.

Diante desse cenário, foram propostos encontros formativos que apresentaram estratégias orientadas pela interculturalidade crítica, com o objetivo de contribuir para o despertar de um olhar docente mais sensível às diferenças presentes na escola, diferenças que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano escolar.

Acredita-se que, quando a formação continuada inclui essas questões e as traz para o centro das reflexões com os professores, é possível criar uma conexão mais profunda com a prática pedagógica. Isso pode favorecer o envolvimento dos docentes, fazendo com que se reconheçam como parte ativa desse processo e desenvolvam um olhar mais atento e respeitoso às singularidades de cada estudante.

3.6 DESCREVENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam diretamente em sala de aula de uma escola da rede municipal de Jijoca de Jericoacoara. A escolha desses participantes se deu pela relevância de suas experiências e vivências cotidianas no espaço escolar, fundamentais para refletir sobre interculturalidade crítica e os desafios da formação docente nesse contexto, portanto a amostra é intencional e não probabilística.

O convite para a participação na pesquisa ocorreu durante um encontro pedagógico realizado bimestralmente na escola. Na ocasião, apresentei o objeto de estudo e, ao final, convidei os professores a integrarem a pesquisa, informando que enviaria um questionário para aqueles que se dispusessem a participar. Dos 16 docentes da instituição, obtive o retorno de 12, que compuseram o coletivo participante da investigação.

Com o intuito de facilitar a comunicação e o compartilhamento de materiais, criei um grupo no *WhatsApp*, no qual adicionei os professores participantes. Um dia antes do início das atividades da pesquisa, estive presencialmente na escola para oficializar a participação do grupo. Na oportunidade, entreguei um mimo simbólico: uma caderneta para anotações acompanhada de uma caneta, cuja capa trazia a inscrição: *Sou participante da Pesquisa-formação: Interculturalidade e Formação Continuada de Professores*.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes e, simultaneamente, valorizar a diversidade de pensamentos, histórias e percepções, optei por nomeá-los com cores. No primeiro encontro, disponibilizei doze cores para que, de forma aleatória, cada professor escolhesse aquela que o representaria ao longo da pesquisa. Cada cor, portanto, corresponderá a um sujeito, simbolizando não apenas o anonimato, mas também a singularidade que cada participante traz para o processo formativo. Assim como em uma aquarela, em que as cores, ao se misturarem, geram novas tonalidades e formas de beleza, os sujeitos desta pesquisa, com suas diferenças e particularidades, compõem um mosaico plural e fecundo de vivências humanas e educativas.

3.7 DESCREVENDO A PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desta pesquisa consistiu na realização de encontros formativos, denominados Trilhas Formativas. A escolha dessa denominação justifica-se por compreender a formação docente como um percurso contínuo de aprendizagem, reflexão e (re)construção de saberes, no qual cada etapa representa uma nova possibilidade de descoberta e de ressignificação da prática pedagógica. Assim como em uma trilha, o caminho formativo é feito de passos, pausas, desafios e conquistas que se constroem coletivamente.

Em consonância com os princípios do mestrado profissional, entende-se que a pesquisa deve culminar em uma intervenção prática desenvolvida no lócus da investigação, de modo a promover uma articulação efetiva entre teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente e para a transformação das práticas educativas no contexto escolar.

Como destacam Carvalho, Alves e Maia (2021, p. 16), “a pesquisa não é entendida como um fim em si mesma, mas incorporada como possibilidade de intervenção nos processos educativos que estão diretamente relacionados ao campo de atuação do professor”.

Partindo da importância de uma formação continuada que associe os princípios da interculturalidade crítica à prática docente, optei por desenvolver uma pesquisa-formação,

concebida como espaços de aprofundamento das temáticas sugeridas pelos professores no questionário aplicado e de troca entre educadores. Esses encontros se propuseram a oferecer oportunidades para que os participantes expusessem suas vivências, compartilhassem inquietações e socializassem saberes construídos na experiência. Nesse sentido, a utilização dessa estratégia proporcionou espaço de aproximação, comunicação, participação na produção social de objetos e construção de conhecimentos.

As Trilhas Formativas foram destinadas aos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Jijoca de Jericoacoara e se alinharam diretamente aos objetivos desta pesquisa, ao se constituírem como espaços formativos comprometidos com a transformação pedagógica. Ocorreram quatro encontros, distribuídos entre os meses de agosto a novembro, no período da noite, geralmente das 17h às 20h, nos quais as temáticas debatidas foram: Educação Intercultural: Pertencimento, Identidade e Formação Docente; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Diversidade e Inclusão; Entre Perspectivas: Professores e Desafios da Interculturalidade na Escola.

O objetivo geral desses encontros foi promover um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre a valorização da diversidade na educação, a partir de fundamentos teóricos e situações reais. Como objetivos específicos, destacaram-se:

- Refletir sobre os princípios da Educação Intercultural e sua relevância para a prática docente;
- Promover a reflexão e a sensibilização dos professores sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais, estimulando práticas pedagógicas antirracistas;
- Refletir sobre a importância da diversidade e da inclusão no ambiente escolar, reconhecendo os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças;
- Promover um espaço de reflexão e diálogo crítico entre os professores, por meio da análise de situações-problema inspiradas no cotidiano escolar, envolvendo discriminação, racismo e homofobia.

Os encontros foram realizados presencialmente na escola onde a pesquisa foi desenvolvida e estruturaram-se em dois momentos complementares. No primeiro, eu realizava o acolhimento dos professores, que chegavam ao término de sua jornada de trabalho, introduzindo o tema a ser discutido naquele dia e promovendo um breve momento de integração e sensibilização. Em seguida, a orientadora da pesquisa, acompanhada de um professor especialista convidado, participava via *Google Meet*, aprofundando a discussão

sobre a temática proposta e contribuindo com reflexões teóricas e práticas que dialogavam com o contexto formativo dos participantes.

Todos os encontros foram conduzidos respeitando o caráter dinâmico, dialógico e processual da proposta, que pode, portanto, sofrer ajustes conforme os achados e necessidades identificadas ao longo do percurso. Cada Trilha Formativa contemplou momentos de construção coletiva, seja por meio de produções escritas, discussões em pequenos e grande grupos, elaboração de objetos, sugestões de materiais didáticos ou outras formas expressivas, que também foram consideradas como materiais de análise da pesquisa.

Esperou-se que, ao final dessa vivência compartilhada, os professores se percebessem mais fortalecidos para reconhecer, compreender e lidar com a diversidade cultural de maneira ética, pedagógica e transformadora, ampliando suas capacidades de escuta, diálogo e valorização das diferenças presentes no contexto escolar. Mais do que oferecer respostas prontas, buscou-se provocar reflexões, instigar questionamentos e fomentar movimentos de mudança, semeando práticas que contribuam para fazer da escola um espaço cada vez mais humano e acolhedor.

Todo o material utilizado nos encontros foi organizado e formatado em PDF, constituindo-se como o Produto Educacional desta pesquisa. O objetivo é disponibilizar esse material de forma acessível, de modo que outros profissionais da educação possam utilizá-lo, adaptá-lo e replicá-lo em seus contextos de atuação. Assim, pretende-se contribuir para que as reflexões e temáticas abordadas ao longo desta pesquisa ganhem visibilidade e promovam novas práticas e diálogos em diferentes espaços escolares.

O produto educacional elaborado nesta pesquisa encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico:
https://drive.google.com/file/d/1HjC_E7XWdqZGiB6Ncg3eSSP193zjP7dI/view?usp=sharing

3.8 DESCREVENDO AS FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases sucessivas, a saber: Fase I – elaboração e envio do questionário; Fase II – planejamento dos encontros formativos; Fase III – desenvolvimento da pesquisa-formação; e Fase IV – análise dos dados.

A primeira fase teve como objetivo a construção do instrumento para a produção dos dados iniciais. Para isso, foi elaborado um questionário semiestruturado, disponibilizado por meio do *Google Formulários*, via *WhatsApp*, composto por questões de múltipla escolha e perguntas abertas. Esse instrumento possibilitou aos docentes expressarem suas percepções,

contribuindo para a definição dos rumos da pesquisa. A partir das respostas, foi possível identificar temas de interesse para aprofundamento nos encontros formativos, bem como reflexões sobre práticas que podem ser consideradas interculturais no contexto educacional.

Concluída essa etapa, iniciou-se o planejamento dos encontros formativos, momento em que a pesquisadora, em diálogo com os professores participantes, definiu o formato, os dias, os horários e a carga horária mais adequados para o aprofundamento dos temas indicados no questionário inicial. Esses ajustes foram consolidados durante o primeiro encontro formativo, ocasião em que o grupo pôde organizar coletivamente seu próprio percurso formativo, considerando a disponibilidade e as necessidades de todos os envolvidos.

Nesse mesmo encontro, procedeu-se à escolha dos temas que seriam abordados nas etapas seguintes, priorizando as sugestões extraídas do questionário inicial. Na sequência, foram realizados os encontros caracterizados como pesquisa-formação, que representaram o ponto culminante da investigação.

Por fim, após o encerramento dessa etapa, foi conduzida a análise dos dados, orientada pelas etapas propostas por Laurence Bardin (1995): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações, buscando compreender as significações emergentes do processo formativo vivenciado.

A pré-análise corresponde à fase inicial de organização do material. Nessa etapa, são realizadas atividades como seleção dos documentos, formulação de hipóteses e definição de objetivos. Também ocorre a leitura flutuante, em que o pesquisador estabelece um primeiro contato livre com o material, ainda sem uma estrutura rígida, preparando-se para uma sistematização mais precisa na fase seguinte. De acordo com Bardin (1995), embora seja um momento de intuições e aproximações, a pré-análise tem como objetivo operacionalizar e organizar as primeiras ideias para estruturar um plano de análise.

No contexto desta pesquisa, a pré-análise foi realizada por meio da leitura flutuante de todos os dados transcritos nos encontros formativos com os professores, por meio das anotações do diário de campo e transcrição de áudios e vídeos. Após essa leitura inicial, foram destacados os conteúdos mais relevantes para os objetivos da investigação, separando-os daquilo que não se considerava pertinente para a análise.

A segunda etapa refere-se à exploração do material, fase de administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Tratou-se de um momento prolongado, no qual foram definidas as categorias de análise com base nas unidades de registro e de contexto (Bardin, 1995). Nesta pesquisa, a exploração do material ocorreu a partir da identificação dos

elementos mais significativos nos dados, organizando os registros em grandes temas que constituíram as categorias de análise.

A terceira etapa proposta por Bardin (1995) é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Neste momento, realiza-se a categorização: inicialmente, os elementos identificados são inventariados, ou seja, isolados; em seguida, são classificados, promovendo a organização do conteúdo analisado. A categorização é uma operação essencial para a atividade científica, pois consiste em classificar os elementos do material por diferenciação e reagrupamento, de acordo com critérios previamente estabelecidos. Seu objetivo principal é condensar e simplificar a representação dos dados iniciais. Nesta pesquisa, as categorias de análise foram definidas posteriormente, ou seja, a partir daquilo que emergiu dos dados produzidos nos encontros formativos.

Os dados obtidos ao longo do processo investigativo contribuíram significativamente para o alcance dos objetivos propostos e para a consolidação das conclusões desta pesquisa, permitindo uma análise consistente acerca das questões delineadas inicialmente.

4 A PESQUISA-FORMAÇÃO – TRILHAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

Esta seção se propõe a apresentar os encontros formativos desenvolvidos no contexto da pesquisa, concebidos como uma trilha pela qual os professores caminharam em direção à compreensão e prática da Educação Intercultural. Cada encontro representa um ponto de parada nessa trilha, oferecendo espaço para reflexão, diálogo e construção coletiva de saberes. Assim como numa trilha, os participantes enfrentaram desafios, descobriram novas perspectivas e percorreram caminhos que, embora distintos, convergiram para o fortalecimento de uma prática docente mais sensível às diferenças socioculturais, inclusiva e transformadora. Ao longo desta jornada, serão destacados os percursos, as reflexões e os aprendizados que emergiram a partir da experiência formativa, permitindo que se vislumbre a complexidade e a riqueza do processo de formação intercultural dos professores.

Ao longo desse percurso, cada encontro funcionou como uma parada significativa, permitindo que os professores avançassem gradualmente na compreensão e prática da Educação Intercultural. Na primeira parada, refletimos sobre Educação Intercultural: Pertencimento, Identidade e Formação Docente, momento em que os docentes foram convidados a olhar para suas próprias histórias, valores e experiências, reconhecendo como essas dimensões influenciam a relação com os alunos e a construção de uma prática pedagógica mais sensível e reflexiva. A segunda parada conduziu-os ao território da Educação para as Relações Étnico-Raciais, onde se exploraram desigualdades históricas, preconceitos e a importância de estratégias que promovam respeito, valorização da diversidade e equidade no ambiente escolar. No terceiro marco, dedicado à Diversidade e Inclusão, os professores navegaram por diferentes perspectivas sobre singularidades e necessidades educacionais, discutindo caminhos para tornar a escola um espaço mais acolhedor e acessível para todos. Finalmente, na quarta parada – Entre Perspectivas: Professores e Desafios da Interculturalidade na Escola, o grupo enfrentou situações-problema vivenciadas na prática docente, compartilhando experiências e construindo coletivamente estratégias para lidar com os desafios da interculturalidade no cotidiano escolar. Esses encontros formativos se mostraram essenciais, funcionando como pontos de orientação e reflexão que despertaram nos

professores o desejo de aprofundar-se nesses temas e evidenciaram a necessidade de uma formação continuada, capaz de tratar das complexidades da diversidade, inclusão e interculturalidade no contexto educativo.

Siga estas trilhas formativas e deixe-se encantar pelos caminhos, descobertas e aprendizados que conduzem a uma educação mais intercultural, inclusiva e transformadora.

4.1 TRILHA 1 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PERTENCIMENTO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

O dia 13 de agosto de 2025 marcou o início do nosso primeiro encontro formativo. Antes desse momento, já havíamos estabelecido contatos presenciais e interações pelo *WhatsApp* e realizado o envio de uma atividade assíncrona inicial. Essa atividade consistiu em um formulário que possibilitou aos professores registrarem algumas informações pessoais e, sobretudo, expressarem suas concepções, práticas e necessidades formativas em relação à Educação Intercultural.

No dia anterior, durante o turno da manhã, estive na escola para oficializar a participação de todos os professores que haviam se disponibilizado. Entreguei a cada um deles um bloco de anotações que, já na capa, trazia o convite-reflexão: **Sou participante da pesquisa-formação: Interculturalidade Crítica e Formação de Professores.**

O primeiro encontro contou com a participação de 12 docentes e teve início às 18h30, com previsão de término às 20h30. Contudo, devido à intensidade das discussões e ao envolvimento coletivo, estendemo-nos até as 21h, o que evidenciou o engajamento do grupo e a relevância do tema para a prática docente.

A abertura do encontro foi conduzida por mim, por se tratar do primeiro momento coletivo. No entanto, ficou acordado que, nos próximos encontros, a acolhida seria realizada em duplas pelos participantes, de forma a fortalecer o espírito colaborativo do grupo. Nesse início, apresentei as motivações que fundamentaram a escolha da pesquisa-formação e da temática, esclarecendo o processo a ser vivenciado e as possibilidades de discussão ao longo do percurso. Ressaltei que o propósito dos encontros era constituir um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre a valorização da diversidade na educação, ancorado em fundamentos teóricos e em situações concretas do cotidiano escolar. Além disso, destaquei a intenção de estimular mudanças de práticas e de mentalidades, em uma dinâmica pautada pela horizontalidade entre professores.

O momento foi importante para suscitar reflexões que, talvez, muitos professores ainda não tivessem percebido. Como assinala Pimenta (2006, p. 24), ao falar do professor reflexivo, é fundamental indagar: “[...] que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”.

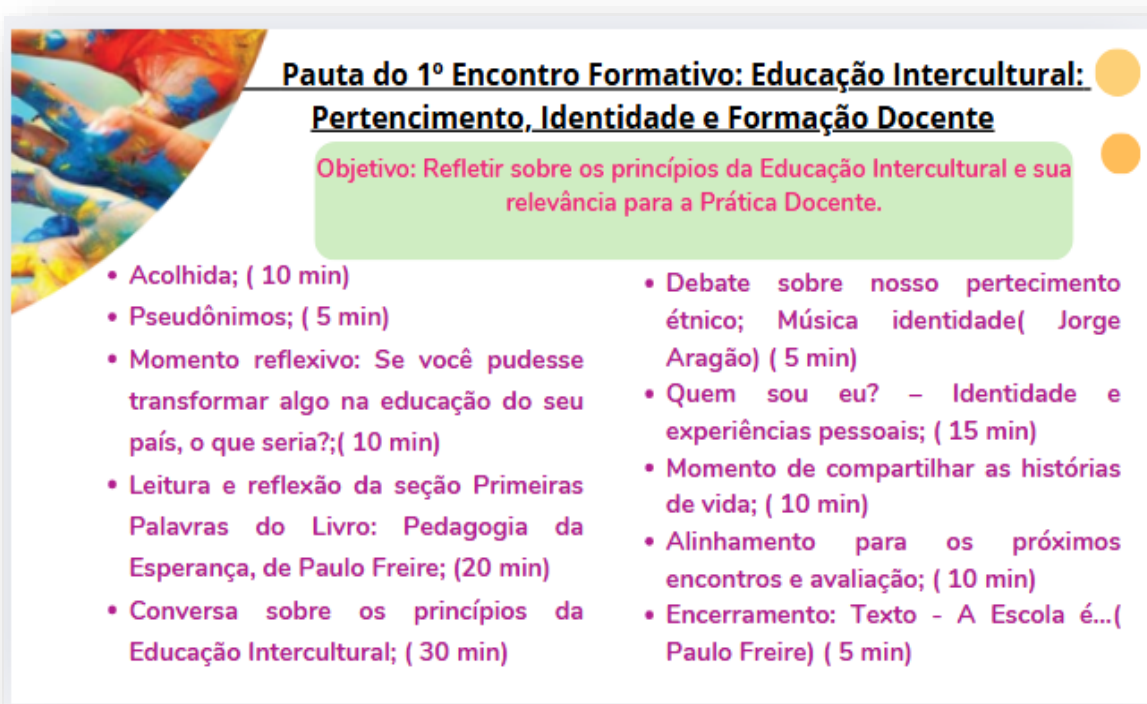
No cotidiano marcado pelo ativismo da profissão, nem sempre o docente encontra espaço ou tempo para analisar criticamente sua prática ou acompanhar as mudanças que se processam diariamente na sociedade.

Ademais, foi explicada a metodologia que sustentaria os encontros, a qual se daria de forma presencial, mas, para os próximos, alguns professores pesquisadores seriam chamados para participar via *Meet* apresentando seus pensamentos sobre temáticas sugeridas pelos próprios participantes no formulário enviado antes desse primeiro encontro.

O momento foi oportuno para apresentar a UNILAB e sua organização institucional, visto que a maioria dos professores, em conversas extraformação, achava que era uma universidade estrangeira/privada.

Logo em seguida, convidei-os a escolher cores para representá-los ao longo do percurso investigativo, como estratégia de anonimização e cuidado ético, esclarecendo que os registros da pesquisa não utilizariam os nomes civis. A ideia de ser cores remete à diversidade e a como cada um, com sua singularidade, quando se juntam, formam uma bonita aquarela. Ficaram assentadas as seguintes escolhas: Vermelho, Roxo, Preto, Rosa, Vinho, Branco, Azul, Marrom, Laranja, Verde, Cinza e Amarelo. Na sequência, apresentei a pauta geral do encontro e retomei os princípios éticos e metodológicos que orientariam o trabalho coletivo. Explicitiei que a temática daquele encontro era “Educação Intercultural: Pertencimento, Identidade e Formação Docente” e que o objetivo geral seria: Refletir sobre os princípios da Educação Intercultural e sua relevância para a prática docente.

Figura 1 – Pauta do 1º encontro



Pauta do 1º Encontro Formativo: Educação Intercultural: Pertencimento, Identidade e Formação Docente

Objetivo: Refletir sobre os princípios da Educação Intercultural e sua relevância para a Prática Docente.

- Acolhida; (10 min)
- Pseudônimos; (5 min)
- Momento reflexivo: Se você pudesse transformar algo na educação do seu país, o que seria?;(10 min)
- Leitura e reflexão da seção Primeiras Palavras do Livro: Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire; (20 min)
- Conversa sobre os princípios da Educação Intercultural; (30 min)
- Debate sobre nosso pertencimento étnico; Música identidade(Jorge Aragão) (5 min)
- Quem sou eu? – Identidade e experiências pessoais; (15 min)
- Momento de compartilhar as histórias de vida; (10 min)
- Alinhamento para os próximos encontros e avaliação; (10 min)
- Encerramento: Texto - A Escola é...(Paulo Freire) (5 min)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Para inaugurar uma roda de partilhas, iniciei retomando o cartão entregue na acolhida, no qual constava uma frase de Paulo Freire: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Associei essa reflexão aos momentos formativos que vivenciaríamos, ressaltando que a alegria não estaria apenas nos resultados alcançados ou nos registros que seriam analisados posteriormente, mas também no próprio processo: nos debates de ideias, no aprender com o outro, no exercício da escuta atenta. Estava convicta de que seriam experiências marcadas pela alegria e pela boniteza. A partir dessa inspiração, convidei-os a revisitar momentos de suas trajetórias em que experimentaram intensa alegria e realização pessoal e profissional. Em que ocasiões se sentiram vivos e felizes por serem professores?

A sequência de relatos evidenciou a centralidade da relação pedagógica. A professora Rosa compartilhou a experiência vivenciada em uma escola, onde coordenou um projeto de leitura e escrita que culminou na produção de livros pelos alunos e em apresentações artísticas realizadas por eles próprios. Registrou o encantamento das famílias ao participarem do evento e a alegria dos estudantes em se apresentarem, sintetizando o vivido com a afirmação: “*Me senti professora. Cheguei a me emocionar de alegria*”. Na mesma

direção, o professor Cinza relatou um projeto de educação ambiental e sua atuação nas feiras de ciências municipais, sublinhando como as vivências fora da sala de aula potencializam o protagonismo infantojuvenil: *“É só os tirar da sala de aula que sabemos quem eles são. Nas quatro paredes dessa sala não tem como eles se mostrarem”*. Em tom provocativo, lançou a pergunta: *“O mundo muda. E a escola?”*, convocando à atualização das práticas e defendendo o protagonismo do aluno.

Percebe-se, nas colocações dos professores, a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem. O aluno, quando retirado das “quatro paredes” da sala de aula, é incentivado a pensar, criar e expressar-se. Esse protagonismo só se torna possível quando há intencionalidade na prática docente, ou seja, quando o professor amplia sua visão, conseguindo perceber não apenas o conteúdo, mas também o desenvolvimento integral do aluno. Como ressaltam Lima e Guerreiros (2019, p. 6):

A mediação demanda domínio da prática das relações humanas, porque, o mediador é um educador que assume completamente a responsabilidade de seu trabalho educativo, envolve-se na formação integral dos educandos dentro dos limites éticos e é cômico de que o processo formativo é holístico, pois envolve todo o ser humano.

Atuando dessa maneira o professor garante a autonomia do aluno para que nos próximos processos ele se desenvolva sozinho.

A professora Verde compartilhou sua experiência com uma aluna PCD (pessoa com deficiência) surda e outro estudante em significativa defasagem de aprendizagem, em uma turma de 35 alunos. Descreveu, ainda, o processo de aproximação e as intervenções pedagógicas realizadas, destacando os progressos obtidos e o impacto afetivo-profissional desses avanços: *“Na primeira vez que ele conseguiu juntar a palavra ‘BOLA’, eu me emocionei”*. A professora Vermelha, por sua vez, relatou o trabalho com um aluno em situação de vulnerabilidade social e com grande defasagem, ressaltando o vínculo construído com a família e a importância dos pequenos marcos de aprendizagem: *“Quando ele juntou sílabas simples foi algo extraordinário pra mim”*. Em tom descontraído, mencionou que a mãe do aluno era sua cabeleireira e, após observar o progresso do filho, deixou de aceitar pagamentos como forma de reconhecimento.

A professora Vinho compartilhou uma experiência marcante de sua atuação no Ensino Médio, quando levou seus estudantes à UNILAB. Ao conhecer o *Campus* das Auroras, uma de suas alunas expressou com entusiasmo: *“Professora, é isso que eu quero para*

minha vida. Eu quero estudar aqui”. A professora relatou sentir-se realizada por proporcionar essa compreensão aos alunos.

Esse momento evidenciou como a vivência de espaços universitários pode ampliar as perspectivas dos jovens, reforçando o sentido da escola em suas trajetórias. Conforme Soares (2025, p. 15):

[...] é fundamental que a escola seja um espaço de oportunidades, e de diversas formas: seja para desenvolver habilidades já existentes, seja para aprender novas habilidades. No sentido contrário, se o jovem não vir a escola como um espaço que lhe dê oportunidades, isso também pode lhe fornecer motivos para não querer aprender.

Defende-se a necessidade de uma escola que rompa com padrões curriculares engessados e seja capaz de instigar nos estudantes a construção de sonhos. Entretanto, observa-se que, no cenário atual, a discussão sobre projetos de vida na escola tende a restringir-se a orientações voltadas para cursos técnicos e à preparação para escolas profissionalizantes, frequentemente associando a educação apenas à formação de mão de obra para o mercado. Soma-se a isso o fato de que os processos seletivos de ingresso em muitas dessas instituições acabam por acentuar desigualdades, uma vez que as elevadas notas de corte segregam estudantes com maior rendimento daqueles que, por diferentes razões, não obtiveram desempenho satisfatório ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, torna-se ainda mais relevante evidenciar aos alunos que é possível ocupar um lugar digno no mundo por meio da educação, compreendendo-se como sujeitos críticos, conscientes das injustiças sociais e perseverantes na busca por seus direitos, entre eles o acesso a uma universidade pública federal.

O professor Azul, por sua vez, acrescentou a dimensão do reconhecimento social do educador ao rememorar o encontro com um ex-aluno: “Professor, você lembra de mim?”. Para ele, momentos como esse compensam as dificuldades da docência e os desafios cotidianos da sala de aula, evidenciando o impacto duradouro de sua prática pedagógica.

Endossando todas as falas, fiz a reflexão de que em todas as situações citadas o que prevaleceu foi a relação aluno-professor, e não títulos acadêmicos, conquistas... e já aproveitei para citar que esse é o propósito de uma Educação Intercultural: o empoderamento do aluno, levá-lo a se sentir capaz, ter oportunidades de sonhar, de mostrar suas habilidades, de ser crítico.

Enfatizei a sobrecarga que frequentemente recai sobre os docentes e o modo como o cansaço pode afastá-los dessas reflexões e da intencionalidade voltada ao estudante e ao

propósito do trabalho pedagógico. Reforcei que o caminho da pesquisa-formação, sustentado pela horizontalidade, pretende justamente criar tempo e condições para recolocar a experiência no centro, nutrindo a crítica fundamentada e favorecendo mudanças de prática.

Como dispositivo inicial de escuta e mobilização de memórias profissionais, foi proposto o seguinte mote de reflexão: “Se você pudesse transformar algo na educação do Brasil, o que seria?”. Para favorecer a troca horizontal, os presentes se organizaram em dois grupos: Grupo 1 – professores: Verde, Vermelho, Marrom, Azul, Laranja e Cinza; e Grupo 2 – professores: Branco, Vinho, Rosa, Preto, Roxo e Amarelo. As discussões evidenciaram tanto demandas estruturais quanto experiências sensíveis do cotidiano escolar.

No movimento de partilha, o Grupo 1 foi representado pelos professores Marrom e Cinza. A professora Marrom destacou a necessidade de investimento sistemático nos professores e apontou a ausência de uma formação com perspectiva intercultural. O professor Cinza problematizou:

A educação no Brasil nunca foi prioridade. Ela só é vista como índices, resultados. A primeira coisa que me veio a cabeça com essa pergunta foi sobre a escola de tempo integral. É inadmissível a forma como estão executando. As escolas não têm estrutura para receber esses alunos; o currículo não atrai. Tudo bem, se houvesse aulas de música, teatro, esportes, idiomas, mas não, é a mesma forma da educação regular. Outra coisa: o professor não tem tempo para estudar, não são oferecidas formações, só temos a cada dia um o acúmulo de tarefas e muito cansaço. Só eu tenho quase 900 provas para corrigir. Passei as férias corrigindo provas. Inclusive, estou querendo apresentar um projeto à secretaria de educação para diminuir essa quantidade de provas para o professor corrigir. E ainda tem as despesas com materiais de expediente. É muita coisa para o professor.

A professora Vinho representou o Grupo 2 e trouxe preocupações sobre o número de estudantes público-alvo da educação inclusiva por turma e as demandas daí decorrentes; sublinhou a saúde mental docente, a valorização profissional, a carência de tecnologias atualizadas nas escolas e a falta de formação midiática e computacional para professores. Em sua avaliação, “o sistema educacional não acompanhou as transformações da sociedade” e muitas vezes perde de vista as habilidades que os próprios estudantes almejam alcançar como realização pessoal.

O professor Preto, por sua vez, enfatizou a fragilidade do acompanhamento familiar na vida escolar dos adolescentes, enfatizando: “a família precisa voltar”, e situou essa realidade em processos históricos, lembrando que a educação chegou tardiamente a amplos segmentos no Brasil.

A partir de sua dupla condição de profissional e mãe atípica, a professora Verde pontuou os limites de um planejamento verdadeiramente individualizado em turmas

numerosas e com alta heterogeneidade. Disse sentir-se “*entre a cruz e a espada*” ao reivindicar direitos do filho e, ao mesmo tempo, compreender a sobrecarga dos professores. Afirmou faltar, na formação inicial e continuada, preparo consistente para a educação inclusiva, somado a deficiências de infraestrutura e de acompanhamento por profissionais de apoio. Registrou a necessidade de docentes que compreendam fundamentos de Análise do Comportamento Aplicada (ABA): “*meu filho precisa de uma professora que entenda o que é um ABA, e não tem*”.

A educação inclusiva é um conceito fundamental que busca garantir o acesso e a permanência de todos os indivíduos no sistema educacional, independentemente de suas especificidades e limitações, mas é reconhecido que os professores não estão preparados para lidar com essa demanda. A fala da professora Verde e sua condição de professora e mãe de criança neurodivergente expressam bem isso; apesar do seu esforço em defender que há necessidade de uma formação contínua, reconhece a necessidade de os professores se apropriarem de determinadas ferramentas que facilitariam a vida e o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Após essas discussões sobre os problemas existentes na educação, problematizei a frase “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto” atribuída a Darcy Ribeiro, renomado antropólogo, sociólogo e educador brasileiro. A frase mostra que os problemas da educação no Brasil não são acidentais, mas estruturais e deliberadamente mantidos. Falta de investimento, escolas precárias, desvalorização dos professores, baixo investimento em políticas educacionais refletem um projeto que limita oportunidades, mostrando a urgência de transformações reais para uma educação justa. Ainda exaltei o papel das organizações coletivas, como sindicatos, fóruns de docentes e associações de professores, na disputa por condições de trabalho e por políticas públicas consequentes. Em tom de alerta, o professor Cinza arrematou: “*Enquanto não acontecer uma catástrofe, nada mudará*”.

Reaproximei o debate do legado freiriano, citando *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, para refletir sobre a desesperança e o enfraquecimento dos vínculos coletivos na docência, reafirmando a necessidade de reconstituí-los. Enfatizando que até a desesperança e o desespero vividos por professores no atual contexto da educação são algo premeditado, pois, como diz Paulo Freire (2013, p. 10): “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo”. Com base na leitura da primeira seção do livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, refletimos sobre a importância de não desistirmos de acreditar na força da

educação. A professora Roxa interveio apontando a ausência, na formulação de políticas educacionais, de pessoas que efetivamente compreendam a complexidade do campo educacional.

A partir do texto, o professor Cinza problematizou a “*involução*” percebida na sociedade, mencionando as dificuldades recorrentes e a impressão de que “*a sociedade não muda*”. Nisso travamos uma discussão crítica ao neoliberalismo e às suas incidências no campo educacional. O que mais me surpreendeu nesse momento foi que, ao perguntar se já ouviram falar ou se leram sobre neoliberalismo e sua atuação na educação, todos os presentes responderam que não.

Assim, propus que lessem o livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de Christian Laval (2019), e superficialmente, devido ao transcorrer do horário, citei algumas atrocidades na educação decorrentes desse sistema neoliberal.

Logo em seguida, como uma forma de apresentar uma contrapartida contra o ataque neoliberal, iniciou-se uma discussão sobre o que seria uma Educação Intercultural. Provoquei o grupo com a pergunta “O que é Educação Intercultural?”, à qual as professoras Marrom e Vinho respectivamente responderam: “*Eu acho que é uma educação que valoriza o conhecimento e a cultura do outro*”; “*Eu penso que seja uma educação que respeite a individualidade de cada um. Que trabalhe as diferenças para evitar preconceito e faça da escola um lugar de igualdade. Eu acho*”.

Percebe-se, pelas respostas das duas professoras, que elas já trazem um conhecimento prévio sobre interculturalidade, mas a maioria dos participantes neste momento não se dispuseram a falar. Para apresentar de forma sucinta a concepção de uma educação intercultural, foi apresentado um pensamento de Candau (2013, p. 1) que diz:

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

A partir disso, enfocou-se que a Educação Intercultural não é apenas uma metodologia pedagógica, mas um projeto político, ético e social, que visa construir uma sociedade mais justa, plural e democrática, onde o reconhecimento da diversidade se converta em oportunidade de aprendizagem e de transformação para todos.

Logo em seguida, para reforçar o conceito, também foi exposta uma definição de Educação Intercultural feita por Walsh (2009, p. 25), já até mencionada nesta pesquisa.

[...] proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Nesse sentido, evidenciou-se que a Educação Intercultural não se limita apenas a reconhecer as diferenças, mas busca questionar e desestabilizar as estruturas históricas de poder que produzem a racialização, a subalternização e a inferiorização de sujeitos e culturas. Ao mesmo tempo, a interculturalidade crítica propõe a construção de espaços de diálogo em que diferentes modos de ser, viver e saber não apenas coexistam, mas se legitimem mutuamente em um horizonte de dignidade, equidade e respeito. Essa abordagem impulsiona a criação de novos paradigmas educativos e sociais, os chamados “modos outros”, capazes de transgredir fronteiras coloniais e abrir caminhos para formas plurais de ensinar, aprender e viver em sociedade.

Logo após esse debate, passamos a refletir sobre identidade, para que todos se sentissem provocados a pensar que não viemos do nada. Nossa personalidade, nossas escolhas, nossa maneira de enxergar o mundo, nossos gostos, tudo isso está interligado ao que nos constituiu no passado.

A identidade é a maneira como nos reconhecemos e como somos reconhecidos pelos outros. Ela nasce de nossas origens, histórias, memórias e pertencimentos: culturais, sociais e étnicos.

Para iniciar o debate de forma agradável, foi executada a música “Identidade” de Jorge Aragão. Ao ouvi-la, propus que associassem ao que já vínhamos discutindo até ali. Qual a importância de reconhecermos nossa identidade e como podemos fazer para que isso chegue às nossas salas de aula. O outro entender que cada um tem sua história, suas raízes, e isso precisa ser respeitado da mesma forma que quero que respeite minhas escolhas, minhas crenças, minhas falas. O espaço ficou facultativo para que falassem sobre a que remeteu a letra da música. A professora Laranja, no tom de reflexão, falou:

Quando ouvi a expressão ‘filhos de todo açoite’, penso na força da nossa história. Minha família sempre enfrentou dificuldades, eu sofri preconceito na escola por

conta da minha cor, de ser pobre e estudar em um colégio particular, mas também aprendi a resistir. Essa música me fez refletir sobre como nossa identidade não pode ser negada ou diminuída, porque ela é parte da nossa luta e da nossa memória.

Outros professores também se sentiram encorajados a falar:

Essa música me fez lembrar do tempo em que eu era estudante e sempre passava a vez na hora de participar. Eu sentia muita vergonha de falar. Quando ele diz 'Quem cede a vez não quer vitória'. Eu me sentia inferiorizada. Até hoje sofro com isso. Sou muito introspectiva. Hoje, como professora, entendo a importância de criar na escola espaços em que todos os alunos se sintam pertencentes, que possam falar sem medo de julgamentos, que possam se mostrar, porque assim não sendo, podem perder muitas oportunidades ao longo da vida (Professora Branca).

Achei interessante a expressão 'Preto de alma branca'. E pensei sobre minha situação. Eu me considero preto, me resolvi com isso desde meus 12 anos, não tenho problema em me autodeclarar preto e assumo minhas raízes. Sou preto de alma preta mesmo (risos) (Professor Preto).

Na fala da professora Branca, evidencia-se como a introspecção, o medo de julgamento e a sensação de inferioridade podem limitar a participação e a construção da identidade no espaço escolar. Sua experiência mostra a importância de um ambiente educativo que reconheça as diferenças individuais, acolha as inseguranças e possibilite que todos tenham voz e vez, superando práticas que silenciam e excluem.

Já a fala do professor Preto revela a consciência e a afirmação de sua identidade étnico-racial, contrapondo a expressão preconceituosa “preto de alma branca” e reafirmando com orgulho sua negritude. Esse posicionamento mostra como a identidade cultural é construída em diálogo com discursos sociais, muitas vezes excludentes, mas também como pode ser resignificada pela valorização das próprias raízes. Assim, ele se reconhece como “preto de alma preta”, reivindicando sua pertença e recusando a redução imposta pelo olhar do outro.

Para Munanga (2006, p. 48):

À afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade veio se sobrepor uma nova convicção: existe, é certo, uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades.

Percebe-se o que Munanga defende: a identidade humana é uma só, mas se diversifica segundo os contextos de vida, as marcas culturais, sociais e históricas que cada

sujeito carrega. A professora Branca traz a dimensão da subjetividade e da necessidade de espaços inclusivos para que diferenças individuais não se convertam em silenciamentos; o professor Preto traz a dimensão étnico-racial, mostrando como o reconhecimento da própria identidade pode ser um ato de resistência e afirmação. Juntas, as falas exemplificam a riqueza e a complexidade da identidade humana, que nunca pode ser reduzida a um padrão homogêneo.

Retomando o papel da organização coletiva, foi apresentado o cronograma com os alinhamentos para os próximos encontros, lembrando que os temas foram definidos a partir de um levantamento prévio realizado com os participantes por meio do questionário inicial. Explicou-se que o próximo encontro contaria com a participação, via *Meet*, de um professor pesquisador da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais, convidado pela orientadora da pesquisa. Também foram definidos os responsáveis pela acolhida, registro da memória e avaliação do encontro subsequente.

Ao final, realizou-se a avaliação coletiva utilizando a dinâmica “Espelho e Janela”. No espelho, os participantes deveriam registrar suas reflexões sobre o que mais gostaram e consideraram positivo; já na janela, deveriam sugerir melhorias, a partir de um olhar externo. Entre as falas relacionadas ao espelho, destacaram-se: a relevância das reflexões sobre uma educação voltada para a diversidade; a percepção da necessidade de retomar o hábito de estudar e discutir temas educacionais; a importância de aproximar-se das histórias de vida dos alunos; e a indicação de aprofundar o debate sobre o neoliberalismo na educação. No que se refere à janela, as observações apontaram para a necessidade de maior controle do tempo, já que o encontro ultrapassou as duas horas previstas em função da riqueza das discussões. Sugeriram, ainda, que os encontros tivessem início logo após o término do expediente, às 17h, para possibilitar que todos chegassem mais cedo em casa, proposta que foi consensualmente acatada.

Esse momento evidenciou a importância de criar espaços de escuta e diálogo com os professores, nos quais não apenas se compartilham experiências e desafios, mas também se constroem coletivamente alternativas e caminhos para uma prática educativa mais consciente, inclusiva e transformadora.

Por fim, em uma espécie de ciranda, demos as mãos e realizamos a leitura coletiva do poema de Paulo Freire “A escola é”, como forma de recordar que a primeira condição que nos une é a de sermos humanos. Somos gente, e, como tal, merecemos ter nossas subjetividades, fragilidades e escolhas respeitadas, pois é nesse reconhecimento que se funda a possibilidade de uma educação verdadeiramente humanizadora.

4.2 TRILHA 2 – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O segundo encontro ocorreu em 27 de agosto de 2025 e teve como eixo central a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Estiveram presentes dez docentes, sendo que dois justificaram a ausência em razão de outros compromissos. O encontro iniciou-se por volta das 17h, conforme acordado no encontro anterior.

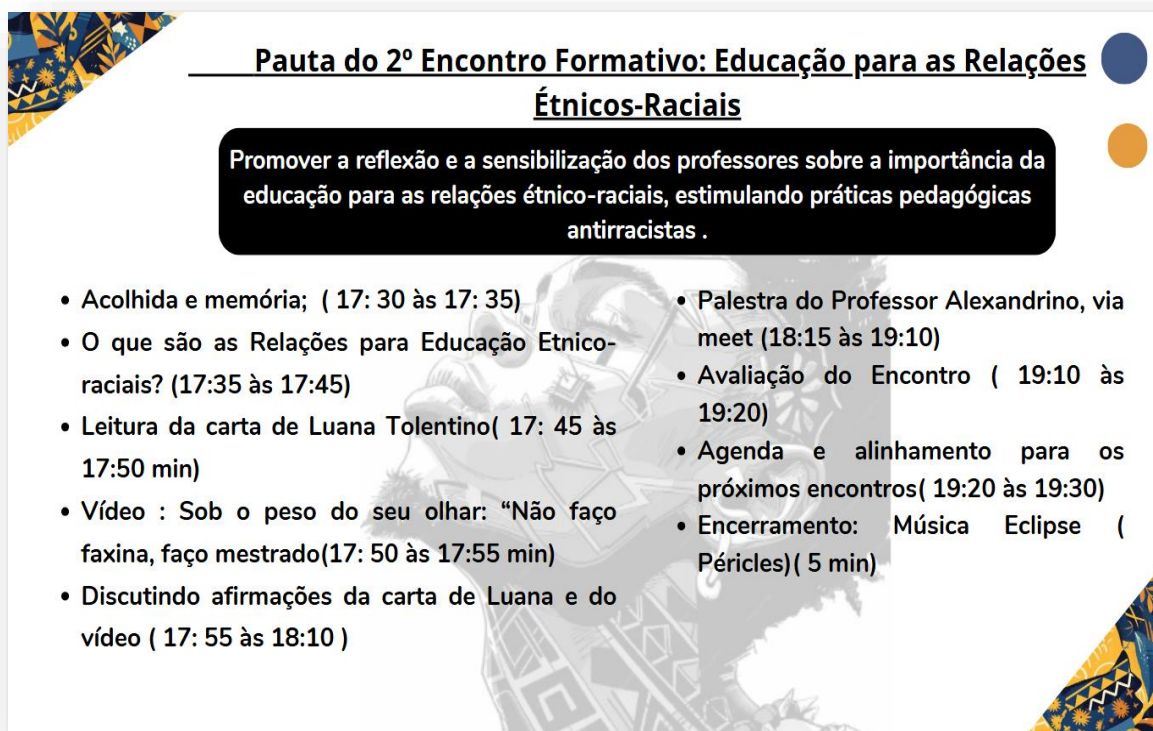
Considerando que os participantes vinham de uma jornada de aulas, foi oferecido um lanche no início, seguido de um momento de acolhida conduzido pela pesquisadora às 17h15, que agradeceu a presença de todos. Em seguida, as professoras Laranja e Rosa deram continuidade ao acolhimento por meio de uma dinâmica em formato de perguntas rápidas, no estilo “*ping-pong*”, favorecendo a participação espontânea e a descontração do grupo. Essa atividade buscou suavizar o cansaço do dia e criar um ambiente propício ao diálogo e à reflexão coletiva.

Em seguida, o debate voltou-se para o cartão entregue no início do encontro, que continha o pensamento de Ângela Davis: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. A partir dessa provocação, discutiu-se a necessidade de não apenas se declarar “não racista”, mas de assumir uma postura ativa no combate a qualquer prática racista.

Nesse momento, a professora Vinho compartilhou uma experiência pessoal, relatando que, em rodas de conversa com amigos, por vezes presenciava piadas racistas de cunho pejorativo, utilizadas em tom de humor. Ela destacou que sempre se posicionava contra tais situações, até que seu grupo compreendeu que ela não compactuava com esse tipo de comportamento e deixou de reproduzi-lo.

Esse relato serviu de introdução à temática e ao objetivo central do encontro: Promover a reflexão e a sensibilização dos professores sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais, estimulando práticas pedagógicas antirracistas. O momento também foi oportuno para apresentar a pauta do encontro.

Figura 2 – Pauta do 2º encontro



Pauta do 2º Encontro Formativo: Educação para as Relações Étnico-Raciais

Promover a reflexão e a sensibilização dos professores sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais, estimulando práticas pedagógicas antirracistas .

- Acolhida e memória; (17: 30 às 17: 35)
- O que são as Relações para Educação Étnico-raciais? (17:35 às 17:45)
- Leitura da carta de Luana Tolentino(17: 45 às 17:50 min)
- Vídeo : Sob o peso do seu olhar: “Não faço faxina, faço mestrado(17: 50 às 17:55 min)
- Discutindo afirmações da carta de Luana e do vídeo (17: 55 às 18:10)
- Palestra do Professor Alexandrino, via meet (18:15 às 19:10)
- Avaliação do Encontro (19:10 às 19:20)
- Agenda e alinhamento para os próximos encontros(19:20 às 19:30)
- Encerramento: Música Eclipse (Péricles)(5 min)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A partir das discussões, lançou-se a pergunta: O que são as relações para a educação étnico-raciais? Alguns professores responderam:

Eu acho que tem a ver com aquela lei que diz que é obrigatório trabalhar, nas aulas, a cultura afro-brasileira e africana (Professora Rosa).

As relações étnico-raciais dizem respeito à maneira como construímos relações amorosas e respeitadas com pessoas de outras etnias e raças. E isso deve ser ensinado em sala de aula (Professora Vinho).

Eu acredito que é ensinar, desde muito cedo, na educação infantil, que existem vários tipos de raças, de cor de pele, e que isso precisa ser respeitado. Por exemplo, a minha filha... eu sou casado com uma mulher de pele branca, nossa filha nasceu branca, mas sempre falei para ela das nossas origens. Eu sempre orientei que ela também tem sangue negro nas veias. Isso eu comecei a ensinar desde criança, comprando bonecas pretas.

Teve um dia que ela me surpreendeu. Uma amiguinha convidou para brincar de Xuxa e ela respondeu: ‘Por que brincar de Xuxa? Por que a gente não escolhe outra pessoa, só porque ela é loira?’ Isso ela tinha uns sete anos. Eu achei bem interessante aquilo (Professor Preto).

Diante das opiniões, apresentei em *slide* uma concepção de Petronilha Gonçalves e Silva (2008) que considerei central para definir as relações étnico-raciais na educação. Dizia assim: “tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover

condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2008, p. 2).

O pensamento de Petronilha Gonçalves e Silva (2008) ressalta que a educação para as relações étnico-raciais vai além da transmissão de conteúdos: ela se orienta para a formação integral de sujeitos críticos e comprometidos com a justiça social. Ao afirmar que seu alvo é a formação de cidadãos, mulheres e homens engajados na promoção da igualdade, a autora destaca que o processo educativo deve assegurar não apenas o acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos, mas também o reconhecimento do direito de cada pessoa ser, viver e pensar de acordo com seu pertencimento étnico-racial e social. Trata-se, portanto, de uma perspectiva emancipatória e transformadora, que desafia a escola e os educadores a construir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, rompam com discriminações históricas e fortaleçam a luta contra todas as formas de racismo.

Diante dessas discussões, o professor Preto interveio: *“A luta contra o racismo não deve ser só da população negra, da população indígena. É necessário que todos se empenhem por essa causa, afinal todos somos herança dessa história.”*

Na sequência, o debate voltou-se para a Lei 10.639/2003, lembrando que a professora e pesquisadora Petronilha Gonçalves e Silva foi a principal relatora dessa legislação, bem como para a Lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Ambas alteraram o Art. 26-A da LDB 9.394/96, estabelecendo que *“nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”*.

Esse ponto levou os participantes a refletir sobre o fato de que, mesmo passados vinte e dois anos da promulgação dessas leis, as temáticas ainda são frequentemente tratadas de maneira folclorizada, pontual e superficial nas instituições escolares. Nesse contexto, alguns professores fizeram os seguintes relatos:

Isso é verdade. Eu mesma sou professora de História, sei da existência da lei, mas sempre pulo o conteúdo referente aos reinos africanos e deixo para trabalhar só em novembro, porque sei que posso relacionar com o tema da Consciência Negra. Só que, quando chega novembro, nunca dá tempo, porque é preciso fechar os conteúdos em andamento para as provas finais (Professora Roxo).

Quando é o Dia da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Originários, o que a gente faz é colocar umas músicas africanas mais ritmadas, vestir as meninas com roupas brancas e aquele negócio branco na cabeça... o turbante, e colocá-las para dançar. Em relação aos indígenas, pinta-se o rosto das crianças, coloca-se roupas com penas de aves, e aquilo só serve para aumentar o preconceito. Fica somente

aquela imagem dos afro-brasileiros, dos africanos e dos indígenas (Professora Branca).

As ações voltadas para o trabalho dessa consciência, do respeito e do conhecimento dessas culturas, deveriam acontecer ao longo do ano. Elas precisariam ser definidas já na semana pedagógica, no plano de metas da escola, porque, se for para esperar só por novembro, sempre vai ser assim (Professor Azul).

Até esse momento, eu me dava por satisfeita diante dos pensamentos apresentados. De fato, as escolas ainda não estão plenamente preparadas para promover o debate sobre essas questões. Muitas vezes, o excesso de cobranças, o currículo engessado, a falta de sensibilização e, em alguns casos, o desconhecimento da relevância do tema por parte dos professores acabam gerando situações em que não se reconhece que também é responsabilidade da escola contribuir para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, mais pacífica e tolerante, o que, na verdade, deveria ser nossa primeira missão. No entanto, diante das demandas cotidianas, a escola, em vez de desconstruir, acaba muitas vezes reforçando estereótipos, como já foi mencionado nas falas dos professores e também como orienta Nascimento (2024, p. 4):

Como educadores precisamos compreender como o racismo estrutura uma teia complexa de desigualdades que marcam as relações étnico-raciais no Brasil. Também precisamos admitir como a escola reproduziu estereótipos e comportamentos que reforçaram o racismo ao longo de sua existência. No entanto, é necessário entender também como a escola pode se transformar em um potente espaço para a superação do racismo. Como definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a escola deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Isso evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da escola na construção e manutenção das desigualdades raciais no Brasil. Ao reconhecer que o racismo permeia não apenas a sociedade, mas também as práticas educacionais, os educadores são chamados a compreender como estereótipos e preconceitos foram historicamente reproduzidos no ambiente escolar, contribuindo para a marginalização de determinados grupos étnico-raciais. Contudo, a escola não precisa ser apenas um espaço de reprodução dessas desigualdades. Ela possui um potencial transformador, podendo se tornar um local de promoção da equidade, do respeito à diversidade e da valorização da cultura afro-brasileira e africana e indígena.

Em seguida, discutiu-se sobre uma das mais recentes políticas públicas voltadas à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola: a Política Nacional de

Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), lançada em 2024. Durante a conversa, o professor Preto compartilhou sua visão crítica ao afirmar:

As escolas estaduais já trabalham em prol dessa política pública, algumas até recebem o selo Escola Antirracista. No entanto, o problema é que, muitas vezes, esse reconhecimento serve apenas para dar visibilidade, sem que haja, de fato, um trabalho mais profundo e comprometido. No fim, o preconceito continua reinando dentro da escola.

A fala do professor traz à tona a importância de refletir sobre a distância entre as intenções das políticas públicas e sua efetivação no cotidiano escolar, ressaltando que o combate ao racismo exige mais do que títulos ou selos. Demanda práticas consistentes, contínuas e transformadoras.

Como disparadores para novas reflexões, foram utilizados o texto “Racismo: uma carta para Ulisses” e o vídeo “Sob o peso do seu olhar: não faço faxina, faço mestrado”, ambos protagonizados por Luana Tolentino, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA/UFMG). Essas produções possibilitaram uma aproximação sensível entre experiências de vida e práticas escolares, trazendo à tona a realidade do racismo vivido por educadores e estudantes. Tive a oportunidade de conhecer um pouco da história de Luana durante o XV Congresso Nacional de Educação (CONEDU) em Fortaleza-CE, em uma palestra ministrada por ela, e por isso considerei importante trazer esse debate. Luana, como professora do chão da sala de aula, compartilha as marcas do preconceito que enfrentou ainda na época de estudante e que, infelizmente, persistiram em sua vida adulta. Sua trajetória, marcada pela resistência e pela luta, inspira reflexões profundas sobre como o racismo atravessa a educação e evidencia a urgência de transformarmos a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e antirracista.

Primeiramente foi lida a carta e logo em seguida feita a execução do vídeo. Após foram retirados trechos da carta para que os professores pudessem opinar sobre eles. Os trechos serão expostos sucessivamente com as opiniões dos professores:

[...] em que momento as crianças aprendem que para nos humilhar, nos ofender, para ferir a nossa alma, elas devem nos chamar de macacos... (Trecho da carta de Luana). Os professores entrevistaram:

Olha, quando eu leio esse trecho, o que me vem é a certeza de que a criança não nasce racista. Se ela sabe que chamar alguém de ‘macaco’ machuca, é porque já

aprendeu isso com os adultos, com a sociedade. Isso é reflexo do racismo que atravessa tudo, até o olhar das crianças (Professora Vermelha).

Eu concordo, e digo mais: esse tipo de ofensa vem de uma herança histórica pesada. Durante muito tempo, a população negra foi tratada como se não fosse gente, comparada a animais. E, infelizmente, essa visão ainda tá aí, rondando a nossa sociedade. Então, quando uma criança fala isso, na verdade ela tá só repetindo um preconceito que nunca foi de fato desconstruído (Professor Preto).

E isso mostra como a escola tem que agir. Se esse tipo de ofensa já chega na boca da criança, é porque em algum lugar ela ouviu. Portanto essas questões devem ser debatidas desde a educação infantil (Professora Marrom).

“Penso também que após tanto tempo, professoras e professores continuam agindo da mesma maneira que a nossa agiu. Muitos têm preferido o silêncio em relação às práticas discriminatórias que acontecem dentro das escolas” (Trecho da carta de Luana).

Olha, eu achei isso muito forte. Mas, sinceramente, acho que nenhum professor é conivente quando presencia um ato de racismo. Quando acontece, a gente sente, se incomoda. O problema é como lidar com isso da melhor forma (Professor Azul).

Eu penso que o que ela quis dizer é que muitas vezes a gente não consegue trazer essas questões pra sala de aula. Não é nem porque não queremos, mas porque nem sempre sabemos como abordar. E isso exige muito conhecimento: sobre a história, sobre a cultura afro-brasileira e africana, sobre diferentes formas de pensamento. O que a gente faz, muitas vezes, acaba sendo insuficiente. É preciso planejamento, formação continuada e competência didático-pedagógica pra dar conta de uma abordagem realmente consistente. Senão, fica tudo na superficialidade (Professora Vinho).

Acho que o que falta é justamente esse acesso ao conhecimento. A gente precisa entender melhor nossos antepassados, nossa própria história, porque só reconhece e valoriza aquilo que se conhece. O problema é que muitas vezes a gente mesmo, como professor, esquece ou deixa de lado essa parte da história. E aí, como vamos fazer nossos alunos valorizarem o outro se a gente não consegue nem resgatar isso em nós? Sem contar que muitos estudantes também não têm noção de sua própria história. Às vezes, eles acabam naturalizando certas atitudes racistas só pra serem aceitos em um grupo, e acham que o que fazem com eles é normal. Isso é muito sério (Professor Preto).

Diante das falas dos professores, percebe-se a relevância de momentos formativos que abordem de maneira consistente a temática das relações étnico-raciais. Em geral, os docentes reconhecem seu despreparo para realizar determinadas abordagens de forma crítica e fundamentada, embora práticas pontuais já sejam realizadas nas escolas. Nesse sentido, a instituição escolar, enquanto instância formadora, precisa assumir o compromisso de promover tais discussões. Esse movimento pode ocorrer, por exemplo, pela atuação do coordenador pedagógico, por meio da atualização do Projeto Político-Pedagógico, pela

revisão crítica da organização curricular ou, ainda, pelo incentivo à participação em cursos, congressos e eventos que discutam essa temática.

Tais iniciativas podem despertar inquietações e o desejo de se contrapor a qualquer forma de preconceito. Martins e Pimenta (2020) apontam que a formação contínua dos professores, voltada ao trabalho com as questões relativas à educação das relações étnico-raciais, pode e deve ser desenvolvida no interior das próprias escolas, com o apoio da coordenação pedagógica, dos professores coordenadores de área ou de outros profissionais, internos ou externos à instituição.

“Ainda hoje, nas festas juninas, quase sempre os noivos, o padre, o rei e a rainha da pipoca são crianças como o Diogo e a Bruna” (Trecho da carta de Luana).

Meu Deus... na hora que eu li isso na carta, eu enchi os olhos de lágrimas, porque passamos recentemente por uma situação igualzinha a essa. Em junho, quando as turmas se juntam para escolher a rainha junina da turma, aconteceu algo parecido na minha sala. Tinha uma menina negra, muito boa de dança, sabe? Mas, na hora da escolha, ela não foi escolhida. Escolheram outra menina, branca, com cabelo liso, que nem sabia dançar direito.

Eu fiquei ali insistindo pra turma considerar a outra, e só aceitaram depois que eu disse: ‘Olha, podemos fazer um concurso pra ver quem dança melhor.’ A menina me dizia que estava treinando, treinava sozinha, sem ninguém ver, e quando chegou a hora da apresentação... deu um show de verdade!

E, mesmo assim, a turma queria a outra menina. Parecia que a escolha tinha mais a ver com corpo, pele... essas coisas que a gente percebe na hora, sabe? Eu não deixei transparecer pra menina, mas era visível. Ela precisou se esforçar muito mais, fazer algo a mais, enquanto a outra não passou por isso.

E o que a gente tira dessa história é que, às vezes, algumas pessoas têm que provar muito mais, só por causa de preconceito. É importante a gente se atentar a isso. Eu fiquei muito mal com toda a situação... (Professora Branca).

As falas dos participantes evidenciaram tensões estruturais e pedagógicas. É necessário reconhecer que o professor, frequentemente, encontra-se sobrecarregado. Muitas vezes, ainda que haja interesse em tratar dessas questões, as inúmeras tarefas atribuídas dificultam que ele perceba a dimensão dos problemas. Em um movimento de sobrevivência profissional, imposto pelas condições adversas da carreira docente, torna-se mais cômodo não enfrentar tais assuntos e seguir apenas o que é exigido pela “cartilha” do sistema educacional. Aceitando ou não, os professores são constantemente pressionados a aderir a esse modelo cruel, centrado em resultados, no qual as relações humanas não recebem a devida importância.

Por isso, reafirma-se: somente processos formativos contínuos, críticos e transformadores podem contribuir para que os docentes transcendam a condição de meros

executores de tarefas e assumam, de fato, o papel de agentes de transformação de mentes e de realidades.

Nesse intuito, o encontro formativo contou com a participação, via *Meet*, do professor Alexandrino Moreira Lopes, egresso da UNILAB, ativista social cabo-verdiano, com formação em áreas interdisciplinares, como Ciências da Natureza e Matemática, Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, doutorando em Ciências, Tecnologia e Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Contou também com a participação da minha orientadora, professora Dra. Sinara Mota Neves Almeida.

Figura 3 – Participações via *Meet*



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Alexandrino possui vasta experiência na construção de redes comunitárias, na atuação com juventude, diáspora e educação para as relações étnico-raciais. Para o debate, o professor compartilhou sua trajetória de vida, relatando as dificuldades enfrentadas ao chegar ao Brasil e a percepção equivocada que muitas pessoas têm da África, reduzindo-a à miséria. Aproveitou, então, para apresentar a localização geográfica e as belezas naturais de Cabo Verde, destacando que se trata de um arquipélago situado no Oceano Atlântico, a cerca de 570 km da costa da África Ocidental, conhecido por suas praias de areia branca, vulcões como o Pico do Fogo, paisagens montanhosas e música tradicional, como a morna e a coladeira. Destacou, ainda, algumas características únicas das ilhas: Sal, pelas praias e mergulho;

Santiago, pela cultura e história; Boa Vista, pelas dunas e tartarugas marinhas; e São Vicente, pela vida noturna e festivais culturais.

Posteriormente, abordou as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ressaltando a importância de trabalhar essas legislações na formação de professores, uma vez que, na graduação, ainda há pouca abordagem sobre educação voltada para as relações étnico-raciais. Discutiu a relevância de conhecer a filosofia africana, enfatizando como esta nos ensina a compreender e aprender a partir da natureza. Nesse contexto, destacou o papel singular da UNILAB, que se configura como modelo de diversidade étnico-racial, convivência humanizada e experiências pedagógicas inclusivas, ressaltando poeticamente sua riqueza cultural, o abraço acolhedor e a maneira como os professores conduzem suas aulas.

O professor também compartilhou sua experiência de pesquisa de mestrado, detalhando a conexão estabelecida entre Brasil e Cabo Verde e os resultados positivos obtidos nesse intercâmbio acadêmico. Em seguida, discutiu conceitos fundamentais, como racismo, racismo velado, etnia, identidade e cultura, destacando a importância da ciência e do ensino em ouvir os saberes locais, enfatizando a frase: “Onde a folha fala, a ciência escuta”.

No desenvolvimento do encontro, Alexandrino abordou práticas e estratégias para uma educação antirracista, sublinhando o papel do professor na valorização da diversidade e na promoção de conteúdos que contemplem a cultura afro-brasileira e indígena. Exemplificou com experiências pedagógicas, como o ensino de Ciências a partir de saberes tradicionais; oficinas culinárias afro-brasileiras e indígenas; bibliotecas comunitárias; eventos culturais que integrem a comunidade; uso de narrativas africanas, afro-brasileiras e indígenas em sala de aula; trabalhos interdisciplinares envolvendo Ciências, História, Arte e Língua Portuguesa; e a criação de espaços de escuta e diálogo com os estudantes.

Por fim, o professor trouxe reflexões sobre conceitos contemporâneos, como “violência epistêmica” e “desobediência epistêmica”, incentivando os participantes a considerar a importância de reconhecer e legitimar saberes historicamente silenciados, promovendo uma prática educativa mais inclusiva, crítica e humanizada. Sua fala final foi: “Minha trajetória mostra que a educação é um elo entre continentes, comunidades e culturas, e pode ser transformadora para todos nós”.

Ao final, agradei ao professor Alexandrino, destacando a relevância dos questionamentos por ele levantados, bem como as contribuições oferecidas por meio das sugestões para que o trabalho com as relações étnico-raciais se efetive no cotidiano escolar. Aproveitei, igualmente, para expressar minha gratidão à professora Sinara pela disponibilidade em participar desses momentos e por atuar como ponte na conexão com os

professores convidados. Em seguida, a professora Sinara também manifestou sua fala de gratidão, dirigida a Alexandrino e a todos os docentes envolvidos na pesquisa, ressaltando a importância desses encontros tanto para o crescimento profissional quanto para o desenvolvimento pessoal de cada participante.

Por fim, a dupla responsável realizou a avaliação do encontro, que buscava refletir sobre os temas discutidos durante a atividade. Para conduzir essa etapa, utilizou-se uma dinâmica interativa: cada tema previamente discutido era sorteado, e o participante que se sentisse à vontade tinha a oportunidade de se posicionar, compartilhando suas percepções, experiências ou questionamentos sobre o tópico sorteado.

Essa abordagem tinha como objetivo estimular a participação espontânea, permitindo que cada professor pudesse expressar suas ideias de forma livre e respeitosa, promovendo ao mesmo tempo uma escuta ativa dos colegas. A dinâmica favoreceu o diálogo coletivo, a troca de experiências e a construção de significados compartilhados sobre a educação para as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas discutidas.

Abaixo, foi elaborado um compilado das respostas, organizado em um quadro, que sistematizou os principais comentários e contribuições dos participantes, permitindo uma visualização clara das diferentes perspectivas apresentadas durante o encontro. Esse quadro serve como registro tanto das reflexões individuais quanto das discussões coletivas que emergiram da atividade.

Quadro 10 – Síntese das respostas – educação para as relações étnico-raciais

Tema/Ideia	Respostas relacionadas
Educação para as relações étnico-raciais e a prática docente	Criar condições aos nossos alunos que oportunizem uma mudança de mentalidade (Prof. ^a Rosa) Formação contínua que tratem do assunto (Prof. Preto) Não trabalhar apenas em datas pontuais (Prof. ^a Vinho) Não devemos silenciar diante de situações racistas (Prof. ^a Branca) Valorizar as identidades e o pertencimento étnico-racial dos alunos (Prof. Azul)
Valorização da cultura afro-brasileira e africana	Trabalhar a história dos africanos e afro-brasileiros (Prof. Preto) Incentivar a leitura de autores negros (Prof. ^a Vinho) Trabalhar a história do período colonial e escravocrata (Prof. ^a Roxa) Valorização das culturas e identidades (Prof. ^a Laranja)
Educação antirracista	Estudo sobre as leis 10.639 e 11.645 e aplicação com mais conhecimento (Laura) Lançamento de projetos que explorem essa temática (Prof. Azul) Criar painéis na escola com a participação dos alunos (Prof. ^a Vermelha)
Aspectos positivos	Todo o momento formativo (Prof. ^a Branca) As reflexões levantadas (Prof. Preto) O texto e vídeo da Luana Tolentino e as contribuições do professor Alexandrino (Prof. ^a Roxa) Problematização sobre as leis 10.639 e 11.645 (Prof. ^a Vermelha) Dicas de estratégias apresentadas pelo professor Alexandrino (Prof. ^a Marrom)
Aspectos críticos (negativos)	Problemas técnicos de áudio na participação do professor Alexandrino (Prof. Preto e Azul) Tempo limitado para discussão (Prof. ^a Vinho) Nenhum ponto negativo (Prof. Laranja, Vermelho, Azul, Branca, Rosa e Verde)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após o momento avaliativo, foram apresentadas as datas para os próximos encontros, bem como definidos os pares responsáveis pela acolhida e pela avaliação.

Para encerrar de forma significativa, foi executada a canção “Eclipse”, interpretada pelo cantor Péricles. Trata-se de uma adaptação do poema do escritor afro-brasileiro Carlos Assumpção, publicada em 2022 como samba em homenagem ao Dia da Consciência Negra. A letra evoca a luta histórica do povo negro contra o racismo e a opressão, questionando a ausência dos tambores, dos orixás e das práticas ancestrais, ao mesmo tempo em que celebra a resistência, a esperança do reencontro e o legado da cultura afro-brasileira.

4.3 TRILHA 3 – DIVERSIDADE E INCLUSÃO

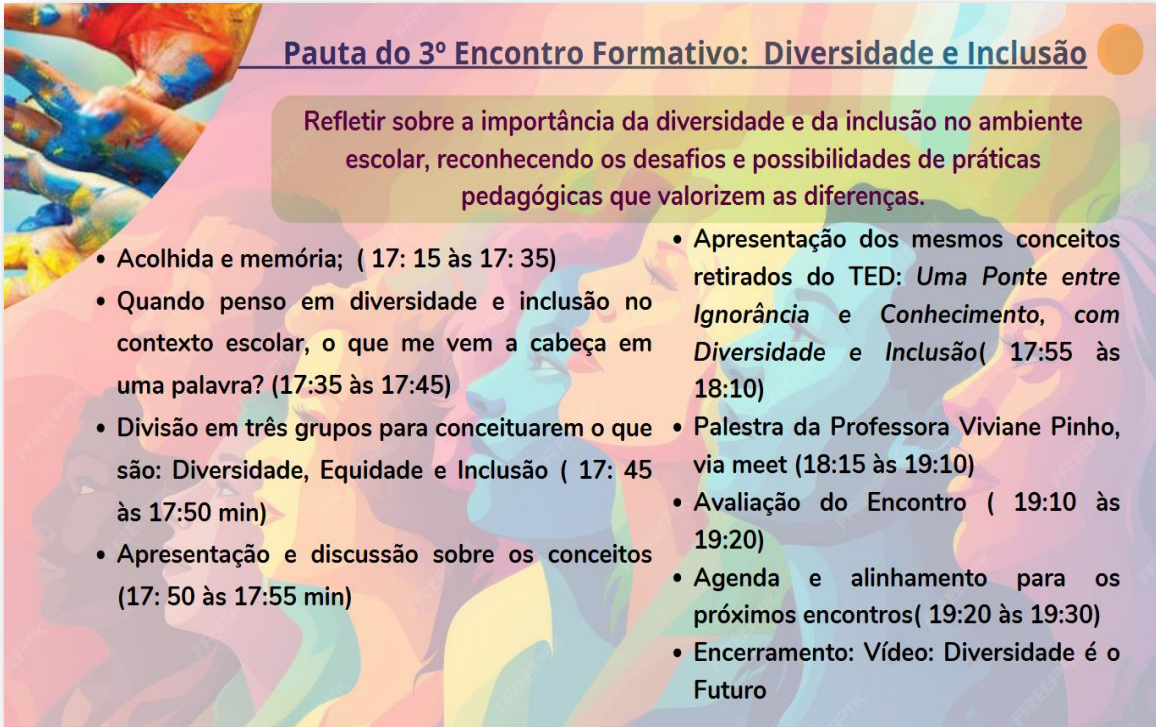
No dia 10 de setembro de 2025 realizamos o 3º Encontro Formativo. A preparação para esse momento contou, previamente, com a divulgação em nosso grupo de *WhatsApp*, por meio do envio de um *card* com a data e os convidados da noite.

Por decisão coletiva, o tema escolhido para esse encontro foi “Diversidade e Inclusão”, tendo como objetivo central refletir sobre a relevância da diversidade e da inclusão no ambiente escolar, reconhecendo tanto os desafios quanto as possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças.

Iniciamos às 17h15, acolhendo os professores com um lanche, já que todos vinham de uma intensa jornada de dois turnos de trabalho. Esse momento inicial foi também de agradecimento pela disponibilidade do grupo em comparecer, apesar do cansaço, o que reforça o compromisso coletivo com a formação. Contamos com a participação de 12 professores, embora dois tenham precisado se ausentar antes do encerramento devido a compromissos inadiáveis.

O primeiro momento desse encontro foi a apresentação da pauta.

Figura 4 – Pauta do 3º encontro



Pauta do 3º Encontro Formativo: Diversidade e Inclusão

Refletir sobre a importância da diversidade e da inclusão no ambiente escolar, reconhecendo os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças.

- Acolhida e memória; (17: 15 às 17: 35)
- Quando penso em diversidade e inclusão no contexto escolar, o que me vem a cabeça em uma palavra? (17:35 às 17:45)
- Divisão em três grupos para conceituarem o que são: Diversidade, Equidade e Inclusão (17: 45 às 17:50 min)
- Apresentação e discussão sobre os conceitos (17: 50 às 17:55 min)
- Apresentação dos mesmos conceitos retirados do TED: *Uma Ponte entre Ignorância e Conhecimento, com Diversidade e Inclusão* (17:55 às 18:10)
- Palestra da Professora Viviane Pinho, via meet (18:15 às 19:10)
- Avaliação do Encontro (19:10 às 19:20)
- Agenda e alinhamento para os próximos encontros(19:20 às 19:30)
- Encerramento: Vídeo: Diversidade é o Futuro

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A acolhida foi conduzida pelas professoras Rosa e Vermelha, que propuseram uma dinâmica simbólica. A professora Branca foi convidada a se retirar da sala, enquanto os demais participantes formaram um círculo, de braços dados, com a orientação explícita de impedir sua entrada. Ao retornar, a professora Branca tentou, em vão, adentrar o círculo, vivenciando a experiência da exclusão. Após insistentes tentativas, os participantes se sentaram para partilhar suas percepções. A professora Branca registrou: “*é horrível a sensação de não conseguir entrar no círculo*”. A atividade, propositalmente simples, provocou reflexões imediatas acerca do sentimento de rejeição. A partir dessa vivência, estabelecemos uma analogia com situações concretas de exclusão em espaços sociais e institucionais, destacando como grupos minoritários são impactados por lógicas excludentes e separatórias.

Na sequência, foi lançado ao grupo o desafio: “O que me vem à mente, em uma palavra, quando penso em diversidade e inclusão no contexto escolar?”. Abaixo está a análise das principais respostas:

- professora Laranja: diversidade como “*envolvimento*”; inclusão não conseguiu sintetizar em uma única palavra;

- professora Vinho: diversidade e inclusão como “*diferentes*”;
- professor Cinza: diversidade como “*diferente*” e inclusão como “*conectar*”;
- professor Azul: inclusão como “*acolher*”; diversidade não conseguiu formular;
- professor Preto: inclusão como “*participação*” e diversidade como “*heterogeneidade*”;
- professora Verde: diversidade como “*todos*” e inclusão como “*aceitação*”;
- professor Amarelo: diversidade como “*pluralidade*” e inclusão como “*pertencimento*”.

Esses enunciados, ainda que breves, revelaram as percepções dos professores sobre o tema, funcionando como disparadores de reflexão e possibilitando que o grupo adentrasse a discussão de forma sensível e significativa. Observou-se, entretanto, que os professores utilizaram conceitos de maneira generalizada, o que pode indicar uma percepção limitada das diferenças presentes no contexto escolar. Inicialmente, imaginei que eles poderiam associar o termo “diversidade” à identificação explícita das diferenças existentes na escola, como diferenças religiosas, étnicas, de gênero, idade, classe social, deficiências físicas ou cognitivas. Durante a discussão, trouxe esses aspectos para evidenciar que a diversidade escolar permeia múltiplos aspectos da vida em sala de aula, possuindo nome e significado.

Ressaltou-se, portanto, a importância da conscientização docente, uma vez que compreender a heterogeneidade presente nas turmas é fundamental para planejar e executar práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo o sentimento de pertencimento e promovendo a efetiva participação de todos os alunos no grupo escolar.

Na sequência, organizou-se uma atividade em grupos para conceituar **diversidade**, **equidade** e **inclusão**. O Grupo 1, representado pela professora Vinho, definiu diversidade como “*o conjunto de diferenças existentes no meio social*”; equidade como “*a oferta de condições ajustadas às especificidades de cada pessoa*”; e inclusão como “*assegurar a participação de todos em processos e contextos, fortalecendo o sentimento de pertencimento*”. O Grupo 2, com exposição da professora Rosa, concebeu diversidade como “*o respeito às pluralidades de cada indivíduo*”; equidade como “*oferecer mais a quem tem menos*”; e inclusão como “*facilitar a aprendizagem segundo as habilidades de cada um, afirmando-a como direito de participação*”. Ao final, aproximei as formulações dos professores de conceitos formulados por Karina Marcelino, no *Technology, Entertainment, Design* (TED): Uma ponte entre ignorância e conhecimento, com diversidade e inclusão. Karina é doutora em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

e professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua pesquisa de doutorado, intitulada *A universidade tem cor: o racismo na Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração das universidades públicas catarinenses*, aborda as desigualdades raciais no Ensino Superior, com foco em ações afirmativas e políticas de inclusão.

Para Marcelino (2024), diversidade é: “Um termo que significa diferença. No campo social, diversidade é a diferença entre as pessoas, como raça, gênero, classe social, etnia, nacionalidade, deficiência e religião, que são considerados marcadores sociais de diferença”.

É aos marcadores sociais da diferença que a escola deve atentar, uma vez que as desigualdades e singularidades construídas fora de seus muros passam a compor o cotidiano escolar e não podem ser dissociadas da prática docente. Se o objetivo é contribuir para a formação de uma sociedade sensível às diferenças, é imprescindível que a escola reconheça o caráter plural do mundo. Ao assumir esse compromisso, compreende-se que a diversidade não deve ser silenciada, mas, ao contrário, valorizada como recurso pedagógico. A multiplicidade de cores, raças, etnias, religiões, gêneros e condições físicas ou cognitivas deve ser mobilizada em favor da aprendizagem, na medida em que possibilita a ampliação de oportunidades de aprendizado e o exercício da convivência democrática.

Nesse processo, aprender sobre a diversidade significa também cultivar o respeito, reduzir os julgamentos precipitados e enfrentar o preconceito que, muitas vezes, nasce da ignorância. Exemplo disso é a forma como as religiões de matrizes africanas foram historicamente estigmatizadas, sendo associadas a práticas que deturpam seus significados, o que revela o peso do racismo estrutural presente na sociedade e reproduzido na escola. Desse modo, cabe à instituição educativa abrir espaços de diálogo e reflexão crítica, promovendo uma pedagogia que desnaturalize preconceito, desconstrua visões excludentes e contribua para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e valorizar a diferença como dimensão constitutiva da vida social. Nessa direção, Gomes (2017) defende uma Pedagogia da Diversidade, que, inspirada em movimentos sociais e no pensamento freiriano, reafirma a escola como espaço de reconhecimento da pluralidade e de enfrentamento das exclusões.

Adentrando o termo equidade, Marcelino (2024) assinala que: “Equidade é o acesso igual de oportunidades entre as pessoas, a partir de um critério de justiça. Equidade significa oferecer o que cada um necessita para que todos tenham as mesmas condições de oportunidade”.

Esse momento da discussão mostrou-se oportuno para repensar as práticas pedagógicas. Evidenciou-se que agir com equidade na sala de aula não significa tratar todos

de maneira idêntica, mas considerar o caráter heterogêneo das turmas, oferecendo recursos e estratégias diversificados que garantam o direito de aprender de cada estudante.

Durante o debate, o foco voltou-se para a situação das crianças com deficiência. A professora Rosa relatou que, tradicionalmente, a escola dispõe de uma pastinha com atividades denominadas “atividades diferenciadas”, utilizadas para manter esses alunos ocupados, muitas vezes sem relação direta com o conteúdo trabalhado em aula:

Essas atividades nada têm a ver com o conteúdo que está sendo repassado, mas é uma forma de deixar aquele aluno ocupado, a cuidadora o ajuda e ele vai fazendo. Agora, com essa definição, estou percebendo que isso nada tem a ver com equidade (Professora Rosa).

A professora Vinho acrescentou que é muito difícil garantir equidade, considerando a diversidade de formas de aprendizagem, observando a limitação prática de atender a todos os ritmos de aprendizagem.

Nesse momento, foi possível intervir destacando que não se trata de padronizar, pois é humanamente impossível para o professor atender a todas as singularidades simultaneamente. Contudo, é fundamental diversificar as estratégias de ensino, indo além da exposição oral e das leituras tradicionais e buscando métodos que favoreçam diferentes estilos de aprendizagem. Entre essas estratégias podem-se incluir: uso de recursos visuais e audiovisuais, atividades práticas e experimentais, trabalhos em grupo, aprendizagem baseada em projetos, atividades lúdicas, tecnologia educacional adaptada e diferentes formas de avaliação formativa que considerem o progresso individual de cada estudante. Essas alternativas permitem que alunos com ritmos variados de aprendizagem tenham condições mais justas de acesso ao conhecimento e participem de maneira significativa do processo educativo.

Por fim, veio o termo inclusão. Segundo Marcelino (2024): “A inclusão é o sentimento de pertencimento, é o direito de participar. Quando há inclusão, não há espaço para o machismo, o racismo, o etarismo, o sexismo ou a intolerância religiosa”. O trecho evidencia que a inclusão vai além de medidas formais ou adaptativas no espaço escolar; ela se manifesta como sentimento de pertencimento e direito efetivo de participação.

O debate voltou-se novamente para a situação das crianças com deficiência. Uma professora, que também é mãe de uma criança neurodivergente, reforçou:

Os alunos com deficiências não são incluídos. Eles ficam a maior parte do tempo fora de sala, não participam das atividades com os colegas. Às vezes, tenho minhas

dúvidas se a turma os considera como pertencentes àquele grupo. É muito difícil essa situação. Penso que deveríamos encontrar formas de incluí-los mais, nem que seja chamando para ajudar na distribuição de materiais, nas dinâmicas de grupo ou nos eventos da escola, para que tanto a criança quanto os colegas percebam que ela faz a diferença ali. Acho que as crianças com deficiência não têm esse sentimento de pertencimento (Professora Verde).

Essa fala evidenciou que os alunos com deficiência, em muitos casos, não participam de maneira efetiva das atividades coletivas, o que compromete o sentimento de pertencimento dessas crianças e adolescentes ao ambiente escolar. Essa constatação reflete um desafio recorrente da escola inclusiva, pois, como destaca Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige participação, aprendizagem e convivência efetiva.

Posteriormente, teve início a palestra ministrada via *Meet* pela professora Viviane Pinho de Oliveira, que se autodefine como mãe atípica. Viviane é professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), graduada em Ciências Biológicas, doutora em Bioquímica, coordenadora do projeto de extensão Formação de Professores – FORBIO (PROEX/UNILAB) e autora de *e-books* sobre autismo e ensino. O tema central de sua fala foi “Autismo: conhecer para incluir”.

A abertura da palestra foi conduzida pela professora Dra. Sinara Mota Neves Almeida, minha orientadora, que deu as boas-vindas a todos os professores presentes e à convidada. Aproveitei o momento para agradecer à professora Viviane pela disponibilidade e generosidade em compartilhar seus conhecimentos e vivências.

A professora Viviane iniciou sua fala narrando aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, destacando a importância do autoconhecimento como caminho para a empatia e inclusão: “Ao compreender e valorizar nossa própria identidade, nos tornamos aptos a respeitar e incluir a diversidade ao nosso redor. Só incluo quando reconheço minhas fragilidades para reconhecer as dos outros”, afirmou.

Para introduzir o tema, a professora apresentou um breve histórico sobre o autismo, baseado no livro *Outra Sintonia: a história do autismo*, de John Donvan e Caren Zucker (2016), que trata do autismo: sua descoberta, evolução dos diagnósticos, controvérsias médicas, tratamentos e, sobretudo, as experiências das pessoas autistas e de suas famílias.

Na sequência, Viviane abordou os direitos das pessoas autistas e descreveu as principais características do espectro. Trouxe também exemplos de sua experiência nas escolas municipais de Redenção (CE), destacando a importância do Projeto Educacional Individualizado (PEI), e relatou como orientou que as escolas elaborassem esse documento

com a participação ativa dos pais, enfatizando que o diálogo entre família e escola é essencial à inclusão. Ela também compartilhou sua vivência pessoal como mãe atípica ao participar da construção do PEI de sua filha.

A professora apresentou diversas estratégias práticas de ensino que utiliza com sua filha, sempre pautadas em uma aprendizagem significativa e sensível. Entre os exemplos, citou a criação de atividades lúdicas, como o uso de massinha de modelar para trabalhar a consciência das diferenças de cor de pele, a construção de um microscópio com garrafa PET para observar micro-organismos, o uso de jogos de memória, fluxogramas e mapas mentais para facilitar a aprendizagem. Explicou que adaptar conteúdos extensos e transformá-los em representações visuais e sintéticas favorece a compreensão e reduz a sobrecarga cognitiva.

A professora também abordou as dificuldades enfrentadas pelos docentes diante de comportamentos de desregulação emocional de alunos autistas. Orientou que, nesses momentos, o professor deve retirar o aluno do ambiente estressor. Enfatizou ainda que no momento de atividades deve-se utilizar enunciados curtos e objetivos, permitir avaliações em locais tranquilos, recorrer a recursos visuais e sensoriais e, sempre que possível, aproximar o estudante da zona de atenção do docente para evitar distrações.

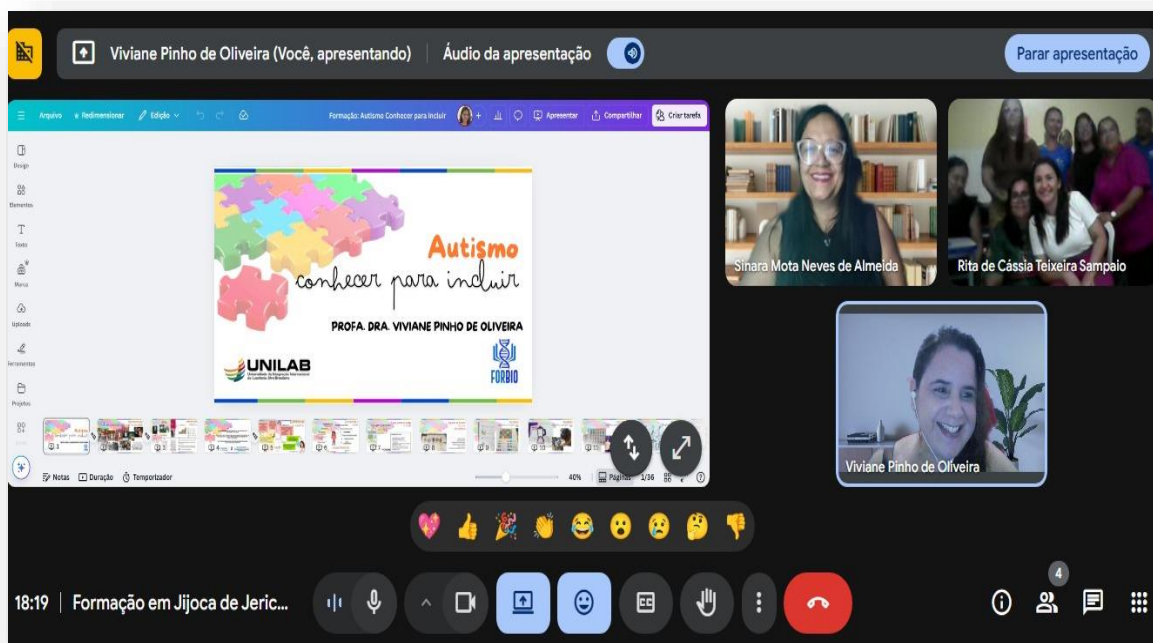
Em seguida, apresentou as fases biológicas da pessoa autista, da infância à vida adulta, enfatizando as complexidades da adolescência, período em que é fundamental trabalhar temas como frustração, sexualidade e ansiedade. Citou exemplos de autistas adultos que se tornaram referência e inspiração, como Temple Grandin, cientista norte-americana; Andréa Werner, deputada estadual; e Grant Manier, artista ambiental que utiliza materiais recicláveis em suas obras. Destacou que “muitos adultos autistas estão próximos de nós e não sabemos”, ressaltando a necessidade de ampliar o olhar sensível e informado sobre a neurodiversidade.

Ao encaminhar-se para o encerramento, a professora Viviane relatou sua trajetória de luta e aprendizado como professora e mãe e como essa vivência inspirou a criação do FORBIO/Inclusão, projeto voltado à formação de professores para a educação inclusiva. Compartilhou que, após o diagnóstico da filha, compreendeu que o conhecimento adquirido não poderia se limitar à sua maternidade, mas deveria ser transformado em ação formativa. Apresentou, ainda, os cursos criados por ela e que estão disponíveis *on-line* e os materiais gratuitos em suas redes sociais, feitos no intuito de apoiar famílias e educadores na inclusão de alunos autistas.

Encerrando sua fala, afirmou emocionada que se tornou “uma pessoa muito melhor depois que o autismo chegou em sua vida” e que considera sua missão “divulgar

materiais e vivências que possam ajudar professores e famílias a lidarem de forma mais sutil e inclusiva com o autismo”.

Figura 5 – Participações via *Meet*



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A professora Sinara concluiu o encontro expressando sua admiração por Viviane, a quem descreveu como “a bióloga mais pedagoga que conhece”, destacando o zelo e dinamismo com que conduz suas aulas. Ao final, agradei novamente à professora Viviane por suas valiosas contribuições e compartilhei uma metáfora inspirada em uma de suas postagens no *Instagram*: ela se descreve como uma “formiguinha levando sua folha” ao falar sobre o autismo. Acrescentei que, naquela noite, outras formiguinhas se juntaram a ela, pois ao compartilhar o “alimento do conhecimento”, ela nos mobilizou a retornar aos nossos espaços escolares levando as sementes de uma educação verdadeiramente inclusiva, sensível e humana.

Para o encerramento do encontro, os professores foram convidados a realizar uma atividade reflexiva, que possibilitou aos participantes expressar suas impressões, inquietações e reflexões sobre o tema Diversidade e Inclusão.

Abaixo se encontra uma análise das respostas fornecidas pelos professores participantes do encontro formativo. As respostas foram organizadas a partir das três questões

orientadoras do instrumento aplicado, buscando identificar convergências, percepções e reflexões expressas pelos docentes.

1. Impedimentos para trabalhar diversidade e inclusão na escola

A análise das respostas evidenciou a presença de quatro grandes eixos de dificuldades apontados pelos professores:

- a) fatores estruturais e organizacionais;
- b) ausência de formação continuada e políticas públicas efetivas;
- c) fatores culturais e familiares; e
- d) aspectos pessoais ou pedagógicos ligados ao desconhecimento sobre as deficiências.

a) Sobre os fatores estruturais e organizacionais

A maioria dos professores mencionou a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para planejamento e o excesso de alunos por turma, o que dificulta um olhar individualizado para a diversidade presente na escola.

A professora Verde destacou o *“sistema e as cobranças que sobrecarregam a escola”*, associando isso a políticas públicas que *“só ficam no papel”*.

A professora Rosa reforçou essa questão ao afirmar que *“a maior parte do tempo de planejamento pedagógico está sendo utilizado para confecção de materiais”* porque há *“falta de material adequado para dar suporte aos alunos”*.

A professora Vermelha também apontou *“salas de aula lotadas”* e *“falta de tempo para planejamento”*.

Essas falas revelam um contexto de precarização das condições de trabalho docente, que impacta diretamente a efetivação de práticas inclusivas.

b) Sobre ausência de formação e políticas públicas efetivas

A carência de formação específica e contínua aparece como uma das principais barreiras percebidas.

As professoras Roxo e Vermelha destacaram a ausência de formações detalhadas sobre educação inclusiva e diversidade.

A professora Vinho reforçou que seu *“maior bloqueio ainda é em relação à falta de conhecimento mais específico sobre os PCDs (pessoas com deficiências)”*.

A professora Verde observou que, quando as formações acontecem, *“muitas vezes são destinadas a um público específico, e não a todos os que fazem parte da escola”*.

As respostas apontam para a necessidade de uma política formativa permanente, voltada a todos os profissionais da escola, de modo que o debate sobre diversidade e inclusão seja contínuo e coletivo.

c) Fatores culturais e familiares

Alguns professores mencionaram a influência do contexto familiar e cultural como barreira.

A professora Verde indicou que a *“família e o contexto cultural”* também interferem no processo de inclusão.

Esse apontamento amplia a discussão, mostrando que a inclusão ultrapassa os muros da escola e requer diálogo com a comunidade.

d) Aspectos pessoais e pedagógicos

Há ainda respostas que revelam a dimensão pessoal e formativa do desafio docente.

O professor Preto citou a *“limitação que leva ao desconhecimento dos alunos e de suas deficiências”*, associando isso à falta de práticas pedagógicas adequadas.

As professoras Vinho e Roxo reforçaram a necessidade de aperfeiçoamento pessoal e técnico, o que demonstra abertura dos docentes à aprendizagem.

Em síntese, os impedimentos mais recorrentes estão ligados à falta de tempo, formação insuficiente, carência de recursos pedagógicos e número elevado de alunos, evidenciando que as dificuldades não estão na ausência de sensibilidade docente, mas nas condições objetivas e formativas que limitam sua ação.

2. Participação em formações sobre diversidade e inclusão

As respostas mostraram que a maioria dos docentes participa de formações quando são oferecidas, mas que essas ocorrem de forma esporádica e insuficiente.

As professoras Verde, Roxo e Vinho destacaram que *“essas formações não acontecem com tanta frequência”*.

A professora Vermelho mencionou que muitas vezes *“as propostas não saem do papel”*.

As professoras Rosa e Laranja afirmaram participar sempre que há oportunidade.

Essas percepções indicam um reconhecimento da importância da formação continuada, mas também uma crítica à descontinuidade e à falta de sistematização dessas ações no contexto escolar.

3. Reflexões sobre o encontro formativo

Os professores relataram que o momento favoreceu a ampliação do olhar sobre a diversidade, despertando sensibilidade, empatia e compromisso pedagógico.

A professora Laranja destacou *“a importância de se colocar no lugar do outro para compreender suas necessidades”*.

A professora Roxo apontou a necessidade de *“ter um olhar mais humano para as questões de diversidade, equidade e inclusão”*.

A professora Rosa ressaltou que a inclusão vai além das deficiências, sendo um processo que deve *“fazer com que todos tenham oportunidades justas”*.

A professora Verde sintetizou sua reflexão afirmando: *“Precisamos conhecer nossos alunos para entender, planejar e incluir”*.

A professora Vinho reforçou a importância de *“ter um olhar mais atento aos alunos, principalmente aos que não se envolvem no coletivo”*.

Essas respostas evidenciam que o encontro cumpriu um papel sensibilizador e formativo, promovendo reflexões éticas, pedagógicas e humanas sobre a prática docente.

De modo geral, as respostas permitem concluir que o encontro foi bem avaliado, tendo proporcionado aprendizado e conscientização sobre a importância da inclusão e da diversidade no espaço escolar.

Os professores reconheceram as limitações estruturais e formativas existentes, mas demonstraram disposição para repensar suas práticas e valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Caminhando para a finalização do encontro, foram discutidos os alinhamentos referentes ao próximo e último momento formativo. Em seguida, foi exibido o vídeo intitulado *“Diversidade é o Futuro”*, que serviu como reflexão final sobre a temática abordada.

Por fim, a dupla responsável pela avaliação do encontro pediu que os participantes o descrevessem em uma palavra, podendo ser positiva ou negativa. Algumas palavras se repetiram e as principais citadas foram: aprendizado, conhecimento, reflexão, produtivo, indicando que a formação foi significativa e contribuiu para fortalecer o compromisso docente com uma educação mais humana, inclusiva e equitativa.

Como afirma Freire (1996, p. 31), *“ensinar exige disponibilidade para o diálogo e abertura ao outro”*. E foi exatamente esse o espírito que marcou o encontro, um aprendizado coletivo, pautado na escuta, na empatia e no compromisso ético com a diversidade e a inclusão.

4.4 TRILHA 4 – ENTRE PERSPECTIVAS: PROFESSORES E DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

No dia 07 de novembro de 2025 realizamos o nosso 4º e último Encontro Formativo desta temporada. Meu coração se encheu de gratidão. Cada encontro que vivemos foi um espaço de trocas, de escuta, de partilha e de construção coletiva. Em cada olhar, em cada fala e em cada reflexão, fomos tecendo juntos o sentido da educação que queremos, uma educação humana, sensível e transformadora.

Chegamos ao fim dessa trilha formativa, mas eu gosto de pensar que este “fim” é, na verdade, apenas o começo. O começo de um novo olhar sobre nossas práticas, o começo de um compromisso ainda mais profundo com o respeito às diferenças, o começo de uma caminhada que continua dentro de cada um de nós.

Esse encontro teve um “quê” de especial. Contamos com a presença de 11 participantes, faltando apenas um professor, que estava acompanhando seus alunos em uma Feira de Ciências Estadual. Tivemos também a alegria de receber minha orientadora, professora Sinara, que veio acompanhada de três egressos da UNILAB.

Como de costume, iniciamos às 17h15. Mesmo após um longo dia de trabalho, os professores chegaram com disposição, e cuidamos para que o ambiente fosse acolhedor: um lanche reforçado, mimos e muitos sorrisos e abraços que aqueceram o início da nossa convivência.

Após o lanche, iniciei agradecendo a todos pela participação efetiva em todos os encontros. Comentei que a pesquisa de campo costuma ser uma das etapas mais desafiadoras para o pesquisador, pois os professores, já sobrecarregados de tarefas, muitas vezes enxergam o pesquisador como mais uma demanda. No entanto, no meu caso, foi diferente. Eles abraçaram a proposta, participaram com entusiasmo e leveza, e por isso sou profundamente grata.

Disse também que meu maior propósito era que cada um saísse dessa experiência um pouco melhor do que chegou: mais sensibilizado, mais reflexivo e com ainda mais vontade de fazer diferente. Para simbolizar esse sentimento, citei um pensamento rosiano, que diz: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. E foi exatamente nessa travessia que deixamos rastros de aprendizado, de partilha e de desejo de transformação.

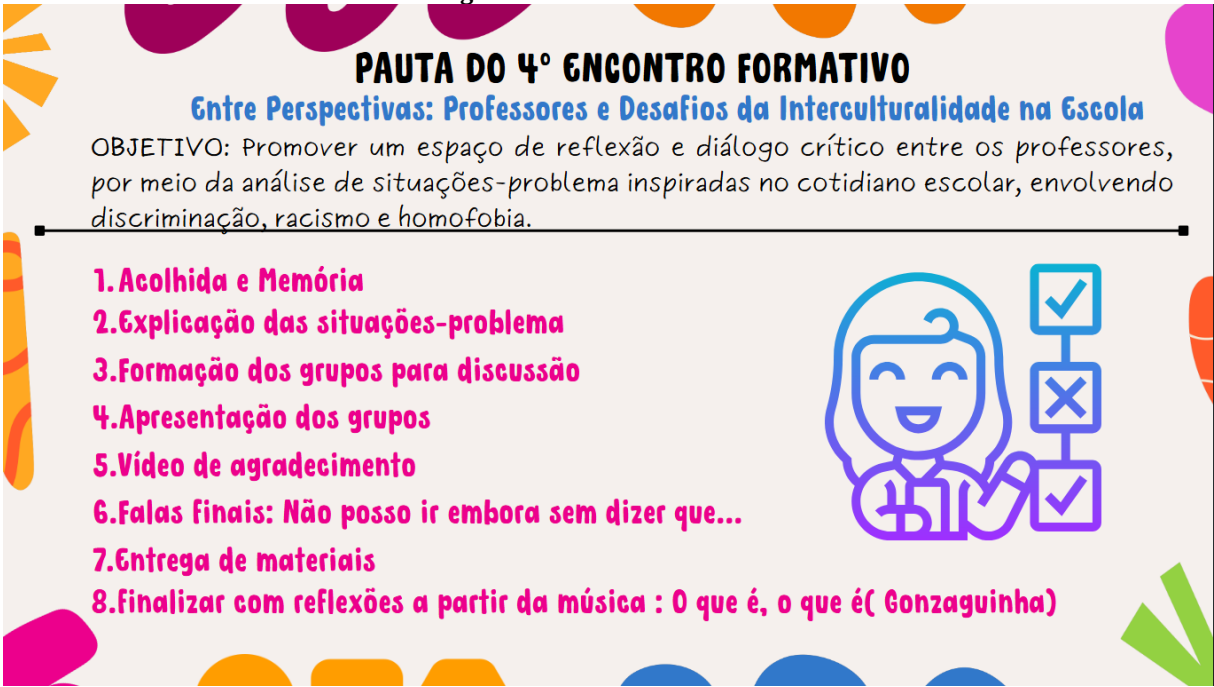
Na oportunidade, reforcei a apresentação da professora Sinara, que muitos já conheciam pela telinha. Ela se apresentou com carinho, falou sobre sua relação com os

mestrandos de Jijoca de Jericoacoara e elogiou tanto a condução quanto a participação do grupo. Em sintonia comigo, leu o poema “A vida... O que ela quer da gente é coragem”, de Guimarães Rosa, e propôs que adotássemos como epígrafe a frase: “O que a vida quer da gente é coragem”.

Essa reflexão veio como um lembrete do quanto somos corajosos ao amanhecer todos os dias, ao sair para trabalhar, enfrentar os desafios e retornar para casa com o coração ainda disposto a acreditar, a educar e a recomeçar.

Após esse momento, apresentei a pauta do encontro e informei que desenvolveríamos uma atividade de caráter mais prático, na qual discutiríamos situações fictícias, porém baseadas em vivências reais. Essa escolha atendeu ao desejo manifestado pelos participantes no primeiro questionário aplicado.

Figura 6 – Pauta do 4º encontro



PAUTA DO 4º ENCONTRO FORMATIVO
Entre Perspectivas: Professores e Desafios da Interculturalidade na Escola

OBJETIVO: Promover um espaço de reflexão e diálogo crítico entre os professores, por meio da análise de situações-problema inspiradas no cotidiano escolar, envolvendo discriminação, racismo e homofobia.

1. Acolhida e Memória
2. Explicação das situações-problema
3. Formação dos grupos para discussão
4. Apresentação dos grupos
5. Vídeo de agradecimento
6. Falas finais: Não posso ir embora sem dizer que...
7. Entrega de materiais
8. Finalizar com reflexões a partir da música : O que é, o que é(Gonzaguinha)

À direita da lista, há um ícone de uma professora sorridente segurando uma lista de verificação com três itens: um com um checkmark, um com um X e um com um checkmark.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A acolhida oficial aconteceu ao som da música “Daqui só se leva o amor”, da banda Jota Quest. Três participantes, que têm o belo dom da voz, foram convidados a animar o grupo e motivar todos a cantarem juntos. Antes da execução, pedi que ouvissem a letra com atenção e refletissem sobre o seu sentido no contexto escolar, para que depois pudessem estabelecer relações com nossas vivências como professores.

Após o momento musical, abrimos o espaço para que compartilhassem suas interpretações e associações entre a letra e o cotidiano docente. Abaixo estão as principais ponderações...

Essa música traz uma mensagem muito bonita. Na última estrofe, ela diz: 'Vamos amar no presente, Vamos cuidar mais da gente, Vamos pensar diferente, Porque daqui só se leva o amor'.

Vivemos uma rotina tão intensa que, muitas vezes, não nos damos conta de como o tempo tem passado rápido. Mesmo assim, precisamos cuidar do nosso coração e lembrar que não estamos sozinhos, precisamos uns dos outros. É importante segurar na mão de alguém, oferecer e receber apoio. Estamos vivendo tempos em que a ansiedade, a depressão e a síndrome de burnout têm se intensificado. Por isso, é essencial aprendermos a sossegar o coração, a desacelerar e a acreditar que, mesmo quando o mar parece revolto, somos capazes de atravessar e chegar do outro lado (Professora Sinara).

Esse ponto aí: 'Vamos pensar diferente, porque daqui só se leva o amor', me fez refletir muito sobre a sua pesquisa. Em tempos de neoliberalismo exacerbado, vivemos em um sistema que valoriza apenas resultados, que ranqueia, classifica e deixa o aluno a ponto de pensar só nele, prevalecendo o egoísmo. Falar de uma educação intercultural, de uma educação que valoriza as identidades de cada um, é justamente esse 'vamos pensar diferente'. É essa humanização que precisamos trabalhar dentro das nossas aulas, em cada escola (Egressa 1-UNILAB).

O trecho: 'Saber que mudar por dentro pode ser o melhor'. Eu penso que, quando a gente trabalha com a diversidade, é preciso estar aberto a mudanças, trabalhar com acolhimento, com respeito e com a valorização das diferenças (Egressa 2-UNILAB).

Também me toca muito essa mesma parte: 'Saber que mudar por dentro pode ser bem melhor'. Como eu vou conseguir mudar o outro, tratar o outro de forma diferente, se dentro de mim continuo igual e acreditando em crenças que não me permitem ver o outro em sua singularidade? O amor só consegue se expandir quando aqui dentro (apontando para o coração) estiver tudo arrumadinho também (Professora Rosa).

Dentro da sala de aula, convivemos com as diferenças nos mais variados contextos: racial, econômico e social. E eu fico pensando em como acolher tudo isso em meio à turbulência que é o cotidiano da sala de aula, sabendo o quanto essas realidades impactam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A verdade é que não sabemos como cada um deles chega até nós. Às vezes, o aluno acabou de presenciar uma briga em casa, de ver o pai agredindo a mãe; às vezes, convive com um pai alcoólatra, sofre abuso ou outras situações difíceis.

Por isso, o verso 'Saiba que eu estarei aqui' me tocou profundamente. O professor precisa, de alguma forma, ser presença, e até diria, ser referência, na vida de seus alunos (Professora Verde).

Me chamou a atenção o verso 'Acreditar no sorriso e não se dar por vencido', porque nós, professores, enfrentamos muitos desafios. O professor precisa ter a capacidade de acolher, e sabemos que acolher não é algo simples. É preciso administrar todos esses desafios e, ainda assim, não se deixar abater, porque o nosso papel vai muito além do profissional, ele é também social (Egresso 3-UNILAB).

Eu gostei muito do trecho: 'Vencer é recomeçar', porque chegar a cada dia na sala de aula já é sinal de que vencemos o dia anterior (rssss). Eu não entro em sala sem antes pedir que Deus abençoe aquela aula, porque não é fácil.

Outra parte que achei muito bonita foi 'Fazer sem esperar nada em troca'. Esse é o nosso trabalho: ajudar o aluno a caminhar, a crescer, independentemente de ele reconhecer ou não o nosso valor (Professora Vermelha).

Eu fico da música com a palavra Amor. É preciso ter amor para que esse trabalho seja leve. O acolhimento é muito importante.

Ah! Mas como levar o acolhimento para a sala de aula? Ser acolhedor é ser permissivo? É aceitar tudo? Não. Nossos alunos são carentes de coisas muito básicas, e o simples fato de chamá-los pelo nome, de perguntar se está tudo bem, já vai construindo uma relação de respeito. Quando você cativa, as coisas fluem muito melhor (Professora Vinho).

É perceptível como a letra da música suscitou reflexões profundamente edificantes. As falas revelam apreço, sensibilidade e uma crença genuína no poder de acolher, de estar presente, de cuidar e de promover a automudança. O enfoque no cuidado de si como condição para cuidar do outro é de extrema relevância. Enquanto profissionais da educação, precisamos reconhecer que o bem-estar emocional e humano do professor é essencial para que o acolhimento aos alunos aconteça de forma autêntica e sensível.

Essa reflexão dialoga com Ailton Krenak (2019), quando nos lembra que, mesmo em meio ao caos, é preciso nos reinventar. A educação, de fato, não é um caminho fácil; enfrentamos desafios e declínios constantes. No entanto, mesmo diante das quedas, podemos, metaforicamente, “inventar paraquedas coloridos”, ou seja, encontrar novas formas de resistir, recriar e seguir acreditando na potência transformadora do ato educativo. É fundamental que nós, professores, não deixemos que o abatimento, tantas vezes projetado sobre nós pelas adversidades do contexto escolar, apague o brilho e o sentido do educar. Como poeticamente nos lembra Krenak (2019, p. 34):

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.

Despencar em paraquedas coloridos significa apreciar a beleza mesmo em meio ao caos. A educação brasileira, historicamente, sempre apresentou fragilidades. Desde sua estruturação inicial, marcada por um acesso restrito às camadas mais favorecidas, enfrentamos inúmeras demandas e desigualdades. Ainda assim, é possível sonhar e viver o cotidiano da sala de aula com esperança.

Essa esperança se fortalece quando reconhecemos, em cada aluno, o potencial transformador que ele carrega. Trata-se de um movimento que nasce de práticas pedagógicas

capazes de instigar o pensamento crítico, promover diálogos significativos e possibilitar que os estudantes enxerguem a vida sob novas perspectivas. Quando o ensino deixa de ser meramente tecnicista e se torna mais humano, abrimos espaço para aprendizagens com sentido e profundidade.

Nós, professores, precisamos compreender e interiorizar o poder que temos de impactar e influenciar vidas. Muitas vezes, percebemos uma certa distância afetiva por parte dos alunos; no entanto, é necessário refletir se também não estamos, gradualmente, perdendo esses laços. As pressões externas, as notícias que nos amedrontam e as tentativas de deslegitimar nossa atuação podem nos conduzir a uma postura defensiva.

Acredito profundamente no poder da conquista e do afeto. Como bem destacou uma professora ao comentar a música, ser afetivo não significa ser permissivo, mas sim demonstrar cuidado genuíno. Importar-se com o aluno, chamá-lo para uma conversa quando percebemos algo incomum ou diante de uma atitude inadequada, reconhecer que não somos adversários, mas aliados em seu processo formativo. Tudo isso cria vínculos e transforma o ambiente escolar.

Conquistar pela conversa, planejar aulas com propósito e significado, valorizar os saberes que os estudantes trazem e conduzi-los a pensar de forma crítica e reflexiva são ações que contribuem para uma escola mais viva, mais humana e menos adoecida.

Nesse ensejo, apresento a carta aberta que compartilhei com os professores, inspirada na música “Daqui só se leva o amor”.

CARTA ABERTA AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA-FORMAÇÃO ‘INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES’

Queridos professores e professoras,

Hoje escrevo para vocês com o coração aberto e cheio de gratidão. No início deste nosso encontro, quero destacar o título da canção ‘Daqui só se leva o amor’, do Jota Quest, para rememorar o que vivemos na nossa primeira formação. Naquele dia, perguntei em quais momentos vocês se sentiram verdadeiramente vivos como professores, e as respostas foram muito significativas. Todos trouxeram experiências de encontro, de aproximação com os alunos, de olhar que se cruzou e reconheceu humanidade. Ali, na simplicidade daquele instante, vocês sentiram que nossa profissão tem um poder real: o poder de tocar e transformar vidas.

Não digo isso num tom romântico nem com ideia de heroísmo. Nós sabemos, na pele, que a escola não é um cenário idealizado. Enfrentamos desafios diários: estruturas frágeis, demandas crescentes, cobranças internas e externas, e o peso invisível que, por vezes, carregamos silenciosamente. Ainda assim, existe algo que não podemos perder de vista: nossa profissão é, antes de tudo, profundamente humana.

Nenhuma outra profissão convive diariamente com as mesmas pessoas, acompanhando seus ciclos, suas dores, seus sonhos e suas transformações. E, nessa convivência, precisamos lembrar que lidamos com gente. E gente sente. Gente se alegra, se frustra, se cansa, se empolga, discute, se emociona. Nós sentimos. Nossos alunos também.

Por isso, nosso olhar precisa ir para além da aparência imediata. Não um olhar que julga, mas um olhar que acolhe. Porque nem toda inquietação é indisciplina; muitas vezes, ela esconde uma rejeição sentida, uma dificuldade em compreender quem se é, uma ausência, uma fome material ou emocional, uma dor não dita, uma experiência de preconceito, de exclusão, de invisibilidade. Cada aluno é um mundo. E nós, adultos dessa relação, precisamos de sensibilidade para perceber o que pulsa por trás de cada gesto.

É aqui que entra aquilo que acredito, estudo e defendo: uma educação verdadeiramente intercultural, que reconhece as diferenças, legitima as identidades, escuta histórias, rompe muros e constrói pontes. Uma educação que entende que ensinar não é apenas transmitir conteúdo, mas formar pessoas 'inteiras', capazes de conviver com o diverso, com respeito e dignidade.

E para isso, não precisamos de atos grandiosos. Muitas vezes, são os pequenos gestos, aqueles que parecem quase nada, que fazem tudo: uma escuta atenta, um sorriso, um 'como você está?', uma intervenção firme, porém amorosa, uma mediação cuidadosa. É o amor. Não o amor romântico, mas o amor ágepe, o amor que cuida, que reconhece, que dignifica.

Como diz a música, 'Daqui só se leva o amor'. Talvez não mudemos o mundo inteiro, mas podemos transformar o pequeno mundo que nos cerca. A sala de aula pode e deve ser espaço onde cada criança, cada jovem, cada adulto, cada ser humano, se sente visto, respeitado, parte. Onde o conhecimento anda junto com o afeto. Onde damos espaço para a fala, para a escuta, para os saberes e também para os sentimentos.

Nós temos nossas feridas, nossos cansaços e travas internas, e tudo bem. Somos humanos. Mas ainda assim, sempre é possível escolher olhar o outro com compaixão, abrir brechas de cuidado e semear humanidade. Porque educar é isso: é contribuir, dia após dia, com delicadeza e coragem, para que o mundo seja menos duro e mais justo.

Que sigamos acreditando na escola, nas pessoas e em nossa capacidade de amar e de transformar, com esse amor, o que está ao nosso alcance.

Porque, no fim das contas, é isso que fica. Daqui... só se leva o amor.

Com respeito, esperança e fé no poder humano da educação,

Rita de Cássia Teixeira Sampaio

Jijoca de Jericoacoara, 07 de Novembro de 2025.

A leitura da carta contribuiu para preparar o grupo para as discussões subsequentes, centradas em situações-problema que apresentavam contextos fictícios, porém baseados em vivências reais. Esses cenários foram elaborados a partir dos temas sugeridos pelos próprios professores no questionário inicial. A análise das respostas evidenciou que os tipos de preconceito e discriminação mais frequentemente vivenciados na escola estão relacionados ao racismo, às pessoas com deficiência e à homofobia.

Antes de iniciar essa etapa de discussão, a professora Vinho, conforme previamente combinado, realizou uma retomada dos encontros anteriores. Em sua fala, destacou os aprendizados construídos ao longo do percurso e relatou sentir-se profundamente impactada e motivada a investir na formação contínua sobre os temas. Ressaltou, ainda, que, no ativismo cotidiano da profissão, ainda não havia refletido com profundidade sobre as questões que temos problematizado ao longo deste processo formativo.

A etapa central desse encontro foi desenvolvida por meio de situações-problema. Essa metodologia foi escolhida porque esse tipo de atividade apresenta um desafio, conflito ou questão que exige reflexão, análise crítica e tomada de decisão. O objetivo era mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do processo formativo e incentivar os participantes a propor soluções fundamentadas no pensamento crítico, na argumentação e na capacidade de intervenção. Segundo Camargo e Daros (2018, p. 83):

O problema coloca o aluno no centro do processo, como protagonista. No entanto, é necessário construir situações-problema que vão estruturar essa aprendizagem, de modo que esses cenários ou problemas sejam situações que se caracterizem como um problema para os alunos. Trata-se, portanto, de construir um cenário de aprendizagem, com início e fim bem definidos.

Essa concepção reforça que as situações-problema constituem uma estratégia fundamental dentro das metodologias ativas, pois deslocam os participantes de determinados processos da posição de receptor passivo para o papel de sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Dessa maneira, foi explicado como se daria o processo de engajamento dos participantes. Foram apresentadas três temáticas centrais: aluno com transtorno do espectro autista (TEA); alunos que praticam racismo; e situação homofóbica. Solicitou-se que cada participante escolhesse a temática de sua preferência e, a partir disso, o grupo deveria analisar a situação-problema, refletir sobre os apontamentos propostos, fazer anotações e, posteriormente, eleger um representante para apresentar o ponto de vista coletivo. Após a exposição, os demais grupos poderiam contribuir com outras reflexões, ampliando o debate.

Ressalta-se que as situações apresentadas foram fictícias, porém construídas com base nos principais tipos de preconceitos que acontecem na escola identificados pelos professores no questionário inicial. Assim, a atividade constituiu-se como um dispositivo formativo para estimular a reflexão crítica e discutir possíveis encaminhamentos pedagógicos para cada situação.

Na sequência deste texto, serão apresentadas as situações-problema e as análises realizadas pelos grupos, destacando os entendimentos e proposições construídos pelos participantes.

Situação-problema 1: **Aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**

Cenário: Durante uma aula de História sobre Revolução Industrial e desigualdades sociais, no 8º ano, o professor Júlio pediu aos alunos que discutissem mudanças no trabalho infantil no século XIX. Lucas, um aluno com TEA, interveio comentando

detalhadamente sobre a exploração de crianças, mas de forma literal, citando números e horários de trabalho de maneira repetitiva e com dificuldade de interação social. Alguns colegas começaram a rir e a chamá-lo de “nerd chato”.

O professor tentou redirecionar a discussão, mas Lucas insistia em apresentar suas informações, sentindo-se rejeitado. Outros alunos, incomodados, disseram: “Não precisa ficar repetindo tudo, Lucas, a gente já entendeu”. O clima ficou tenso, e Lucas se retirou do grupo, visivelmente frustrado.

Análise e intervenção docente:

- **Currículo e inclusão:** A situação demonstra como o currículo e as expectativas de participação social podem excluir estudantes com TEA. Como o professor Júlio pode adaptar a abordagem para valorizar a contribuição de Lucas, integrando dados e perspectivas detalhadas de forma colaborativa, sem ridicularizar sua forma de comunicação?
- **Interação social e mediação:** Que estratégias de mediação e regulação de conflitos podem ser utilizadas para que a turma compreenda e valorize diferentes formas de interação, promovendo empatia e respeito às particularidades de cada estudante?
- **Responsabilidade docente:** Que condições de trabalho e formação são necessárias para que o professor possa planejar atividades inclusivas que reconheçam diferentes estilos cognitivos e de expressão, garantindo participação significativa de todos os alunos?

O primeiro grupo foi composto pelos professores Rosa, Verde, Branco e Vinho, contando também com o apoio da Egressa 2 da UNILAB. Inicialmente, a professora Vinho realizou um resumo do cenário apresentado na situação-problema, garantindo que todos compreendessem o contexto. Em seguida, a professora Rosa apresentou as anotações que sintetizavam o pensamento coletivo do grupo.

No que se refere ao currículo e inclusão, o grupo destacou a importância do acolhimento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, bem como a necessidade de reconhecer e valorizar a contribuição de Lucas. Apontou-se que o professor poderia antecipar alguns elementos da aula, por meio da previsibilidade, comunicando-se com Lucas no dia anterior e solicitando que ele selecionasse um ou dois dados relevantes sobre a Revolução Industrial e as desigualdades sociais. Além disso, o grupo sugeriu que a professora poderia, em seu planejamento, pensar em atividades grupais que valorizassem o talento de Lucas, atribuindo-lhe, por exemplo, a responsabilidade pela apresentação de dados e evidências

históricas. Destacou-se, ainda, a relevância de legitimar sua fala, relacionando-a ao conteúdo trabalhado, e de utilizar a situação vivenciada para discutir temas como inclusão e respeito às diferenças.

No tocante à mediação de conflitos, o grupo ressaltou que, com Lucas, seria fundamental que o professor conversasse individualmente após ele estar emocionalmente mais calmo, de modo a auxiliá-lo em sua reorganização. Em relação à turma, o grupo enfatizou a necessidade de trabalhar o conceito de neurodiversidade, explicando que algumas pessoas recorrem à repetição como forma de organizar o pensamento e que essa característica pode enriquecer as discussões. Também se destacou a importância de estabelecer combinados coletivos que favoreçam um clima de respeito e convivência pacífica.

Por fim, no que diz respeito à responsabilidade docente, o grupo apontou que o tempo de planejamento atualmente disponível ainda é insuficiente para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Ressaltou-se que, para que o professor consiga elaborar atividades que contemplem diferentes necessidades e estilos cognitivos, não basta boa vontade: são indispensáveis condições institucionais adequadas, como estrutura, formação continuada e apoio pedagógico.

Após a apresentação do grupo, o Egresso 3 da UNILAB sugeriu a leitura do trabalho de Lustosa e Figueredo (2021) intitulado “Gestão da sala de aula: ‘orquestramento’ da prática pedagógica”. Considerando a pertinência da indicação, integro aqui a contribuição das autoras, que apresentam um conjunto de estratégias de gestão da sala de aula. Segundo Lustosa e Figueredo (2021), essas estratégias possuem especial relevância para o ensino atento às diferenças e podem atender de maneira significativa às práticas de orientação inclusiva. A seguir, apresento as estratégias propostas pelas autoras:

1. Os estudantes sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas.
2. O professor organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos.
3. No caso de trabalho em equipe, o professor cria condições de aprendizagem que favorecem uma participação ativa de cada um dos membros da equipe.
4. Os progressos dos estudantes nas diferentes atividades de aprendizagem são registrados nos instrumentos previstos para isto.
5. O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do estudante no desenvolvimento de suas competências.
6. O professor modifica a organização da sala de aula em função das situações de aprendizagem e das necessidades dos estudantes.
7. Há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos.
8. O material é facilmente acessível.
9. Na sala de aula, várias atividades (duas ou mais) se desenvolvem simultaneamente (Lustosa; Figueredo, 2021, p. 137).

Percebe-se que o trabalho docente requer elevado nível de planejamento e organização para que a aula transcorra com o mínimo de interferências indesejáveis,

configurando-se, de fato, como um processo de “orquestramento”. Uma aula não planejada, ou planejada de forma insuficiente, pode resultar em um verdadeiro caos, especialmente quando se lida com estudantes neurodivergentes. Assim, torna-se fundamental antecipar possíveis situações, a fim de preveni-las.

No decorrer das discussões, a Egressa 2-UNILAB acrescentou que a repetição constante de comportamentos ou falas por parte de alguns estudantes está relacionada à rigidez cognitiva característica do transtorno do espectro autista (TEA). Destacou, ainda, a necessidade de que esses alunos sejam acompanhados por uma equipe multidisciplinar, a fim de garantir intervenções mais eficazes e alinhadas às suas especificidades.

A egressa enfatizou também a importância de que, ao solicitar a participação oral dos estudantes, o professor delimite previamente um tempo de fala, contribuindo para o desenvolvimento da consciência temporal e prevenindo possíveis frustrações. Além disso, sugeriu que as escolas adotem abafadores de ruído para estudantes com hipersensibilidade auditiva e que disponibilizem uma sala de regulação emocional, destinada a momentos de desregulação sensorial ou comportamental do aluno autista.

Ressaltou, ainda, que não é adequado insistir que o estudante permaneça em sala durante um episódio de desregulação, sendo fundamental retirá-lo temporariamente do ambiente para que possa se reorganizar e somente então retornar às atividades. A egressa finalizou sua fala mencionando que, em algumas situações, a família é acionada para buscar o aluno durante essas crises, porém sublinhou que essa prática não deve ser recorrente, pois a inclusão pressupõe acesso, permanência, participação e aprendizagem.

O professor Amarelo destacou a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento fundamental para orientar as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Em resposta, a professora Verde ponderou que, quando o PEI se reduz a um documento meramente burocrático, sua eficácia é comprometida. Para ela, mais relevante do que o documento em si é a formação continuada dos docentes sobre como lidar com estudantes autistas, aliada à vontade de mudança, ao reconhecimento de que o aluno tem direito à aprendizagem e à diversificação das estratégias pedagógicas. Segundo a professora, é fundamental utilizar recursos visuais, como ilustrações e cartazes, mesmo que a atividade inicialmente seja identificar elementos simples a partir de comandos específicos.

Em complemento, o Egresso 1-UNILAB enfatizou que justamente esse acompanhamento sistemático, envolvendo o professor da sala regular, a família e os profissionais do AEE, constitui a essência do PEI. Ressaltou, ainda, que o documento precisa

ser efetivo e articulado à prática, garantindo que as necessidades do estudante sejam continuamente analisadas e atendidas.

É imprescindível refletir continuamente sobre as interações que a turma pode estabelecer com colegas com deficiência. Por esse motivo, toda a rotina escolar precisa estar bem explicitada desde o início do ano letivo, garantindo organização, previsibilidade e um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Passaremos para a segunda situação-problema. Trata-se de uma situação de racismo presenciada em sala de aula.

Alunos que praticam racismo (raça, cultura e poder)

Cenário: A turma do 9º ano estava debatendo, na aula de História, a estrutura social do Brasil. A professora Maria destacou como as relações de poder históricas moldaram a sociedade contemporânea. Um dos alunos, Kauã, que é afrodescendente, citou dados sobre a desigualdade racial na educação e no mercado de trabalho.

Em resposta, Gabriela, uma aluna branca, comentou: “Ah, mas não é só isso. A pessoa tem que se esforçar. Meu pai diz que o Brasil hoje não é racista, é vitimista. Se as pessoas pretas se vestissem melhor e falassem de forma mais ‘cult’, não teriam problema”.

A professora Maria percebeu que o comentário de Gabriela não era apenas uma opinião, mas uma reprodução de um discurso socialmente construído que ignora o caráter político das práticas curriculares e contribui para preservar privilégios. Ela tentou mediar, focando nos conceitos de hierarquização social, mas o clima da sala já estava tenso. Kauã sentiu-se completamente desvalorizado e, ao tentar argumentar novamente, foi interrompido por outro aluno, que disse: “Calma, Kauã, você está exagerando. A gente não precisa falar disso agora, vamos focar na matéria”. O tópico de desigualdade racial foi, assim, rapidamente isolado em favor da “matéria” (o conteúdo fixo).

Para análise e intervenção docente:

- **Currículo e ideologia:** O cenário demonstra como a reprodução de ideias socialmente favorecidas na sala de aula contribui para a manutenção de desigualdades. Como a professora Maria pode aplicar a perspectiva da interculturalidade crítica, enfatizando a relação entre currículo, cultura e poder para desconstruir o discurso de que o racismo estrutural é “vitimismo”?
- **Interação social e mediação de conflitos:** Como o professor pode, utilizando a área de Ciências Humanas (que deve garantir a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder), manter a discussão viva e articulada

aos conhecimentos escolares, sem que o tema seja isolado por medo ou desconforto?

- **Responsabilidade docente:** A BNCC, ao não trazer orientações didáticas explícitas de como desenvolver um trabalho por área que integre criticamente temas sociais, transfere a responsabilidade para o professor. Quais condições de trabalho e intencionalidade docentes são necessárias para que Maria e a equipe escolar possam enfrentar e intervir proativamente em manifestações racistas?

O segundo grupo foi composto pelos professores: Laranja, Vermelho, Azul e Preto e contou com as contribuições do Egresso 1-UNILAB.

No início, a professora Vermelha resumiu para que todos entendessem a situação-problema e apresentou as anotações, conforme o pensamento do grupo.

No que se refere ao currículo e ideologia, os professores citaram: a utilização de dados estatísticos oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para evidenciar a persistência da desigualdade racial; estudos de caso sobre episódios históricos e contemporâneos de racismo estrutural; debates orientados por conceitos como identidade, hegemonia, poder, desigualdade e branquitude.

Citaram também a inserção sistemática dos temas étnico-raciais no currículo cotidiano, e não apenas em datas comemorativas, por meio de filmes, reportagens, literatura negra, músicas... para que os estudantes entrem em contato com narrativas de diferentes sujeitos sociais; produção de projetos transversais que abordem racismo, cultura afro-brasileira e identidades, integrando História, Língua Portuguesa e Artes.

Em relação à interação social e mediação de conflitos, os professores foram enfáticos ao dizer que o professor precisa ter conhecimento e preparo para conduzir situações de conflito, ter uma mediação que reafirme os direitos do aluno ofendido e responsabilize, pedagogicamente, os autores das falas discriminatórias; “rodas de conversa estruturadas”, mantendo o foco no tema sem interromper as vozes subalternizadas; interrupção pedagógica imediata de discursos racistas; retomada do conteúdo da aula a partir do conflito vivido (e não apesar dele), reforçando que a desigualdade racial faz parte do currículo, pois atravessa a formação social brasileira; mobilização da área de Ciências Humanas para mostrar que discutir racismo é conteúdo curricular obrigatório, e não desvio do programa.

No tocante à responsabilidade, condições de trabalho e intencionalidade docente, o grupo mencionou como estratégias: compromisso com uma prática voltada à construção de

uma escola antirracista; implementação de formações continuadas internas, com estudos sobre interculturalidade crítica e legislações (Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008); criação de grupos de trabalho (GTs) dentro da escola para discussão de casos, elaboração de protocolos e sistematização de práticas antirracistas; estabelecimento de um regimento interno de combate ao racismo, com orientações sobre como agir em casos de discriminação; fortalecimento da parceria entre docentes e famílias, visando desconstruir discursos que sustentam a ideia de que o racismo é “vitimismo” (reforçaram que é preciso, desde o início do ano, discutir sobre isso com toda a comunidade escolar).

A professora Vermelha, após sua exposição, relatou uma experiência realizada em uma aula de imersão à Língua Portuguesa, desenvolvida, segundo ela, já como fruto das nossas formações. Nessa aula, abordou o tema do racismo a partir da análise crítica das mídias. Ela mencionou ter selecionado um vídeo bastante impactante, disponível no *site* da *Nova Escola*, que apresentava dados sobre a participação da população negra em produções televisivas brasileiras, destacando a baixa representatividade de médicos afrodescendentes em comparação aos profissionais brancos, bem como a recorrente atribuição de papéis subalternizados a personagens negros em novelas globais.

A professora enfatizou que esse material audiovisual gerou intenso impacto nas discussões em sala, evidenciando a importância de trabalhar com dados, vídeos e imagens na problematização das desigualdades raciais. Comentou, ainda, que os estudantes se emocionaram ao tratar desse tema e compartilharam situações de discriminação vivenciadas, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem informação, sensibilidade e criticidade.

No momento da discussão, intervim retomando a fala de um participante que havia mencionado em encontros anteriores a necessidade de o professor possuir amplo domínio teórico para abordar questões relacionadas ao racismo. Ressaltei que, segundo diversas pesquisas, quando se pergunta aos professores se já presenciaram situações de preconceito racial, o número de respostas afirmativas é inferior ao registrado entre os estudantes. Isso ocorre porque, frequentemente, os episódios de discriminação acontecem fora do olhar docente, nos corredores, no recreio ou em espaços informais. Tal constatação reforça a importância de trabalhar de maneira contínua a cultura negra, a história do Movimento Negro e as lutas por direitos, incluindo casos de pessoas que perderam a vida em contextos de reivindicação por equidade racial.

Enfatizei, ainda, a abundância de materiais pedagógicos disponíveis para o trabalho com a temática, desde propostas da Etnomatemática, que valoriza saberes de matriz

africana e indígena, até a elaboração de um calendário afrocentrado, que explore temas da ancestralidade, da resistência e da produção intelectual negra ao longo de todo o ano, e não apenas em datas comemorativas. Abordei também a política de cotas raciais, lembrando que muitas pessoas se posicionam contra essa ação afirmativa por desconhecimento de sua fundamentação histórica, política e social. As cotas, como expliquei, não são “privilégios”, mas mecanismos de justiça social concebidos para enfrentar desigualdades estruturais acumuladas ao longo de séculos de exclusão. Elas representam reparação histórica e busca de equidade, conforme defendido por estudiosos como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Ailton Krenak, dentre outros.

Ressaltei, igualmente, a necessidade de que as Secretarias de Educação assumam um papel formativo efetivo. Apontei que precisamos atuar como professores insurgentes, conceito associado à perspectiva de Catherine Walsh e à interculturalidade crítica, que se caracteriza pelo educador que não se conforma com práticas escolares colonizadoras, questiona desigualdades, tensiona estruturas opressoras e cria possibilidades pedagógicas emancipadoras.

Reiterei também que muitas escolas ainda trabalham questões étnico-raciais de forma folclorizada, restrita a atividades pontuais, geralmente atreladas ao mês de novembro, o que resulta em abordagens superficiais e descontextualizadas.

Em seguida, o Egresso 3-UNILAB complementou afirmando que é necessário cultivar um olhar autoformativo, reiterando a importância de que docentes estejam preparados para responder às dúvidas dos estudantes. Destacou que, independentemente das orientações institucionais, cabe ao professor buscar formação contínua, manter-se atualizado e desenvolver curiosidade intelectual que sustente sua prática pedagógica de maneira sólida.

A professora Vermelha, dando continuidade, problematizou a existência de docentes que possuem visões racistas, o que dificulta ainda mais a abordagem dessas temáticas. Relatou uma experiência com o ensino de conteúdos sobre o nazismo e Adolf Hitler, mencionando que, ao indicar livros como *A menina que roubava livros* e *O diário de Anne Frank*, recebeu mensagens de alunos relatando que haviam iniciado a leitura por iniciativa própria, demonstrando o potencial transformador de práticas pedagógicas sensíveis e fundamentadas.

Por fim, o professor Preto reforçou a necessidade de que o trabalho com a temática racial não se restrinja ao mês de novembro e que a escola necessita se atentar a documentos normativos que regem a educação para as relações étnico-raciais. Destacou a importância de formar uma consciência antirracista, valorizar a cultura ancestral e promover a

afirmação identitária. Enfatizou, ainda, a necessidade de reconhecer e fortalecer a identidade negra, estimulando a autoestima e o entendimento de que os estudantes negros são capazes de entrar na universidade e construir uma outra história e que não devem se sentir inferiorizados e não precisam adequar-se a padrões hegemônicos de conhecimento que negam as suas origens. Isso me fez lembrar o pensamento de Carneiro (2023, p. 109) ao dizer que:

O desprezo pela vida intelectual reflete a internalização da ideia de estar fora de lugar: é como assumir a atitude da raposa diante das uvas que estão fora do seu alcance e, com desdém, declarar: ‘Elas estão verdes’, justamente para aplacar o sentimento de inadequação, de não pertencimento a um espaço ao qual o nosso acesso é viabilizado quase exclusivamente para sermos objeto de pesquisa daqueles que seriam dotados, pela natureza, da capacidade de ‘conhecer’ e sobretudo de explicar.

Isso denuncia como o racismo não apenas exclui fisicamente a população negra da academia, mas age de modo mais profundo: ele regula a autoestima, as expectativas e até o desejo de estar nesses espaços. É necessário romper esse ciclo e legitimar a cultura e o pensamento afro-brasileiro na construção de outros conhecimentos.

Passaremos para nossa última situação-problema. Trata-se de uma situação homofóbica dentro de uma sala de aula.

Situação homofóbica em Língua Portuguesa

Cenário: Durante a aula de Língua Portuguesa no 8º ano, a professora propôs a leitura e análise de um artigo de opinião sobre políticas públicas e direitos de minorias sexuais. Júlia, aluna que se identifica como lésbica, comentou sobre a importância de discutir homofobia e inclusão.

Pedro respondeu: “Isso é exagero, vocês ficam inventando problemas. Homofobia não existe de verdade, é tudo frescura”. Outros alunos riram e começaram a fazer comentários depreciativos sobre a orientação sexual de Júlia, interrompendo a análise do texto.

A professora tentou retomar a discussão, explicando que a leitura crítica envolve compreender contextos sociais, identificar preconceitos e refletir sobre discursos, mas alguns alunos insistiram em voltar para exercícios de gramática, ignorando o debate. Júlia se sentiu desrespeitada e excluída do grupo.

Perguntas para reflexão docente

1. Currículo e ideologia:

- De que forma o currículo de Língua Portuguesa pode incluir debates sobre diversidade, direitos humanos e cidadania, sem se restringir apenas a gramática e ortografia?

2. Mediação de conflitos:

- Quais ações imediatas podemos tomar quando surgem comentários homofóbicos ou discriminatórios na sala de aula?
- Como podemos engajar os alunos em debates estruturados que promovam reflexão sobre diversidade e respeito, sem desviar o foco do conteúdo?
- Como lidar com a resistência de alunos que querem “ignorar” o tema e voltar apenas à parte formal do conteúdo?

3. Responsabilidade docente:

- Quais condições de trabalho e formação docente são necessárias para que possamos enfrentar proativamente manifestações homofóbicas na escola?

O grupo 3 foi composto pelos professores Marrom, Roxo e Amarelo e contou com as contribuições da Egressa 1-UNILAB.

A professora Marrom fez a síntese da situação-problema para que todos pudessem compreender e apresentou os pontos de vista do grupo.

Em relação ao currículo e ideologia, os professores destacaram estratégias importantes, como: dinâmicas de integração, práticas de relato pessoal, leitura de textos diversos e curadoria criteriosa de autores, proposta de debate estruturado em que os alunos analisem movimentos sociais, políticas públicas e documentos históricos sobre cidadania e direitos humanos de grupos LGBTQIA+. Essas ações são coerentes com a concepção de currículo como construção cultural, não apenas um conjunto de conteúdos, mas um espaço que produz sentidos, subjetividades e valores.

Sobre isso, pensei a respeito da educação linguística crítica, que defende que o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da gramática normativa, como afirma Ferreira (2018, p. 45):

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. [...] a educação linguística crítica é a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula [...] fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido, pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos.

Ou seja, é necessária uma educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação docente, para que professoras e professores atuem de forma ética e responsiva, sensíveis às diversidades e aos sofrimentos que atravessam seus pares, reconhecendo conflitos, rejeições e desigualdades que marcam a vida escolar e agindo de modo crítico e comprometido com a dignidade de todos.

Acrescento que é fundamental compreender que todo currículo é ideológico, mesmo aquele que se diz neutro. A recusa a discutir diversidade também é uma escolha política, pois reforça desigualdades. A escola não deve “inventar problemas”, mas reconhecer que eles já existem socialmente e atravessam os sujeitos.

A concepção de heteronormatividade, amplamente compartilhada e (re)produzida no contexto escolar, somada ao limitado conhecimento sobre as questões que atravessam a homofobia nesse ambiente, contribui para a perpetuação de preconceitos, discriminações e diferentes formas de violência contra pessoas homossexuais, bissexuais, transgênero, entre outras. A omissão desse tema, que exige debate e abordagem sistemática na escola, pode favorecer práticas homofóbicas (Cavaleiro, 2009).

Sobre a mediação de conflitos, o grupo ressaltou a necessidade de interferir imediatamente diante de comentários discriminatórios, o que está correto e é uma exigência legal, ética e pedagógica. Intervenções citadas: interrupção assertiva do discurso homofóbico, deixando explícito que a escola não tolera violação de direitos; nomeação explícita da discriminação, “Isso é homofobia”, para evitar a naturalização da violência; escuta e acolhimento de Júlia, assegurando que ela não seja silenciada nem responsabilizada; explicar por que determinados comentários são ofensivos e quais são seus impactos emocionais e sociais.

A respeito da responsabilidade docente, os professores mencionaram a necessidade de letramento da diversidade, formação continuada, construção de materiais e socialização de práticas; além disso, requer que o professor conheça legislações (ECA, LDB, BNCC, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) e domine metodologias de abordagem de temas sensíveis.

Percebi, ao abordar essa temática, um certo receio por parte do grupo em se posicionar. Após a apresentação, questionei-os sobre suas percepções: “O que acharam dessa temática? Trata-se da mais sensível quando se fala em diversidade?”. A professora Roxo complementou reforçando a complexidade do assunto.

É porque os meninos ainda não têm maturidade para compreender. É como acontece com o tema do racismo: eles reproduzem o que ouvem fora da escola e, por isso, acham mais interessante usar o termo ‘viado’ do que compreender o que significa ‘homossexualismo’ ou mesmo o termo ‘gay’. E, como historicamente esse assunto é desrespeitado pela sociedade, eles acabam reproduzindo o que escutam. Nós estávamos pensando sobre isso: nós, como educadores, muitas vezes não temos formação adequada para tratar desses temas, mas sabemos que não podemos deixar essas situações passarem. Caso contrário, eles continuarão associando algo negativo à homossexualidade.

Há ainda muita insegurança por parte dos educadores ao abordarem situações referentes à diversidade sexual. Trata-se de um tema que exige constante atualização por parte dos professores, inclusive no que se refere às nomenclaturas adequadas. Observa-se que a docente ainda utilizou o termo “homossexualismo”, o qual não é mais recomendado. Em 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da lista de doenças e, a partir disso, o uso de “homossexualismo” passou a ser considerado incorreto, inadequado e discriminatório. O sufixo “-ismo” historicamente esteve associado à ideia de doença, patologia ou desvio (como em “alcoolismo” ou “reumatismo”) o que fazia com que o termo “homossexualismo” reforçasse a compreensão equivocada de que a homossexualidade constituía uma enfermidade. Na pesquisa de Souza, Santos e Silva (2015, p. 59), os autores também puderam perceber algo parecido:

Sobre diversidade sexual destacamos que a insegurança da maioria dos/as professores/as ao responder as questões da entrevista foi ainda maior (isso pode ser percebido pelas pausas pensativas e receio ao falar sobre o tema), bem como, houve, também, muitas distorções de conceitos e uso de termos inadequados, como ‘opção sexual’, ‘escolha’, ‘homossexualismo’. Assim, alguns/mas docentes sentem dificuldades e inseguranças para lidar com a diversidade sexual dos/as alunos/as manifestada no ambiente escolar.

A professora Marrom acrescentou que, diante do uso do termo “viado” citado pela docente Roxo, seria pertinente introduzir na sala de aula as nomenclaturas politicamente adequadas, a fim de evitar a reprodução de expressões pejorativas.

Nesse momento, o Egresso 3-UNILAB reiterou:

Todas as discussões precisam estar ancoradas no respeito. Sei que essa é uma demanda da contemporaneidade e considero fundamental trabalhar os princípios da igualdade, soberanos no sentido de afirmar que todos somos iguais, independentemente de sexo, raça ou religião. Por isso, entendo que o primeiro passo é educar para o respeito às escolhas individuais. Também destaco a necessidade de desconstruir expressões pejorativas e de refletir cuidadosamente sobre como essa abordagem deve ser realizada, para evitar repercussões negativas fora da escola, sobretudo porque se trata de um público adolescente que, pela imaturidade ou pelos tabus familiares, talvez nunca tenha ouvido falar sobre esses

temas. Acredito profundamente no poder transformador da escola, mas reconheço que essa transformação exige cuidado e ponderação.

Nesse sentido, Furlani (2009) alerta para que o discurso do respeito não se transforme em um mecanismo de hierarquização entre quem tolera e quem é tolerado, sem produzir, de fato, garantias de direitos e inclusão. Muitas vezes, a afirmação “eu não tenho preconceito” encobre formas sutis de discriminação sustentadas por uma ideologia igualitarista que afirma que “somos todos iguais”. No entanto, é fundamental compreender que devemos ser iguais apenas no que diz respeito aos direitos, ao mesmo tempo em que precisamos ser reconhecidos em nossas diferenças diante de políticas que historicamente operam pela padronização.

Reforcei a importância de explicitar as razões que motivaram a discussão desse tema em sala de aula, uma vez que, por trás de qualquer movimento coletivo, há sofrimento: relatos de violência, discriminação, maus-tratos e até mortes. Como já mencionei anteriormente, acredito profundamente no papel da pesquisa e compreendo que o preconceito, muitas vezes, surge do desconhecimento.

O professor Amarelo, nesse momento, trouxe uma fala bem enfática:

Acredito que o principal instrumento que a escola possui é a fundamentação teórica. Questões como diversidade, racismo e intolerância religiosa não devem ser trabalhadas pelo convencimento ou proselitismo. Não se trata de tentar impor uma religião ou uma ideia aos alunos. Parto da perspectiva de que a escola não é neutra, e não acredito na neutralidade absoluta; o ponto de partida deve ser teórico, baseado em dados e informações, permitindo que o aluno reflita sobre o que concorda ou discorda.

Entendo que essa promoção da tolerância às diversidades precisa começar pelo professor. Ele deve agir de forma intencional e se questionar enquanto indivíduo. Muitos professores, por exemplo, podem carregar preconceitos, racismo, homofobia, e precisam reconhecê-los antes mesmo de abordar esses temas com os alunos. Caso contrário, a abordagem será apenas um disfarce: o professor estará apenas repassando informações sem que elas realmente o atravessem.

É nesse contexto que a formação docente se torna essencial, oferecendo oportunidades de reflexão e autoconhecimento. Tudo começa pelo desejo de compreender e pela disposição de se abrir para pensar criticamente. Penso que é fundamental promover uma desconstrução interna do professor em relação a quatro temas centrais na educação: drogas, intolerância religiosa, orientação sexual e racismo. Não se trata de moldar o professor a um padrão, mas de permitir que ele reflita e compreenda suas próprias posições, para agir de forma consciente e ética em sala de aula.

A professora Rosa interveio e disse:

Ao analisar cada fala e cada reflexão, percebo o quanto é importante nos permitirmos conhecer profundamente cada um dos temas discutidos, para que nosso discurso não se torne vazio. E, antes de tudo, penso em mim enquanto pessoa: o que

eu realmente sei? O que eu penso? O que ainda preciso buscar para falar com segurança, com empoderamento e com conhecimento de causa? É fundamental que esse conhecimento seja contínuo e que faça parte de uma prática diária.

Todos os temas tratados nesse encontro se mostraram desafiadores; contudo, a homofobia foi percebida como o mais complexo, tanto pela dificuldade de abordagem quanto pelas lacunas de conhecimento existentes. Ainda assim, trata-se de um tema indispensável, sobretudo considerando o compromisso ético da escola com o respeito e a dignidade humana. Como destacaram os participantes, é necessária uma desconstrução de pensamentos, estigmas e preconceitos, além do desenvolvimento de uma postura empática em relação ao outro, aquele que sofre por ser excluído, por ter seus direitos negados, por ser alvo de piadas e/ou de agressões.

Diante do desconhecimento e/ou da precariedade da formação inicial e continuada de docentes, somados à complexidade que envolve a temática da homofobia, torna-se urgente intervir nessa realidade para superar o silêncio e a negação que ainda cercam esse assunto. Trata-se de uma temática polêmica, permeada por crenças, opiniões e conceitos presentes tanto no discurso acadêmico quanto no senso comum (Louro, 1997).

A análise das falas, percepções e inquietações apresentadas pelos professores evidencia o quanto temas como racismo, educação inclusiva e homofobia e outras formas de discriminação ainda geram desconforto, dúvidas e receios no contexto escolar. Essas dificuldades não surgem por acaso: elas revelam lacunas formativas, reproduções culturais arraigadas e a complexidade de trabalhar questões que atravessam nossa história, nossa identidade e nossas crenças individuais. Momentos de diálogo, como este, tornam-se fundamentais para que cada docente possa revisitar seus próprios entendimentos, reconhecer limitações e compreender que o trabalho educativo exige intencionalidade, criticidade e constante revisão de si. A escola, ao assumir sua função social, não pode se restringir a discursos superficiais; precisa fundamentar suas práticas em conhecimento teórico, reflexão ética e abertura para o novo.

Assim, encontros formativos que colocam em pauta temas sensíveis se mostram indispensáveis tanto para o fortalecimento da prática pedagógica quanto para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. É nesses espaços que professores se permitem pensar, sentir, questionar e reconstruir suas próprias trajetórias, entendendo que não se trata de “cumprir um conteúdo”, mas de transformar relações, ampliar perspectivas e agir com responsabilidade diante das diversidades humanas presentes no cotidiano escolar.

Devido à amplitude da abordagem, temas como esse não se esgotam em um único encontro formativo; ao contrário, despertam curiosidade e o desejo de aprofundamento.

No momento de encerramento, abrimos espaço para ouvi-los sobre o impacto desta pesquisa-formação: o que consideravam positivo e o que pretendiam levar para a carreira docente. E, para finalizar de forma leve e descontraída, projetamos a frase: “Não posso ir embora sem dizer que...”. A partir dela, os participantes foram, aleatoriamente, compartilhando suas impressões e sentimentos.

Você conduziu tudo com tanta leveza que o assunto se tornou muito agradável de conversar, de debater e de aprender. No início, fiquei pensativa, me perguntando se eu teria energia para participar depois de dois turnos de aula... e participei de tudo! Amei! Foi uma experiência valiosa, que levarei comigo (Professora Laranja).

Foram encontros de muitos aprendizados. Apreendi tanto com meus colegas quanto com você, Ritinha. Foi enriquecedor demais. Agradeço de coração por hoje você fazer parte da nossa vida e por ter trazido tanto conhecimento para nós (Professora Marrom).

Valeu, viu? Cada encontro valeu demais! Foi muito enriquecedor! Dá até pena saber que está acabando. Tive alguns contratempos por causa da minha pequena, às vezes me atrasava... Quem sabe um dia eu crio coragem para fazer um mestrado, e aí quero contar com a sua ajuda (Rsss)(Professora Vermelha).

Cada encontro deixou aquele pontinho de interrogação: preciso conhecer mais, preciso me preparar melhor para lidar com o outro. Foram momentos muito enriquecedores: pela convivência, pelas discussões e pelo impacto que tudo isso terá na vida dos nossos alunos. Falar sobre inclusão, sobre as diferenças, sobre como acolher nossos estudantes... tudo isso toca profundamente. Como já foi dito, isso é um propósito de Deus. Não estamos aqui apenas para cumprir nosso trabalho, mas para fazer a diferença na vida de cada aluno. Esses encontros foram realmente marcantes para a nossa formação, e seguimos nessa caminhada, buscando transformar a vida de quem está ao nosso redor (Professora Rosa).

Cada encontro despertou muitas inquietações e reflexões. Eu, particularmente, passei a buscar mais leituras sobre determinados temas. E, Ritinha, quero dizer que sou sua fã: você nos inspirou profundamente. É nítido o amor com que você conduziu cada momento, e isso fez tudo ter ainda mais encanto. Suas falas são sinceras, cheias de verdade, e desejo que você continue acreditando nesse poder transformador da educação, o mesmo poder com que você nos tocou e nos contagiou ao longo desses encontros (Professora Branca).

Gratidão. Foi ótimo! Este momento foi muito gostoso! Saio daqui uma pessoa melhor (Professora Vinho).

Apreendi muito! Suas palavras me motivaram a seguir adiante a cada dia. Passava o dia trabalhando, o cansaço vinha, mas não faltei nenhum encontro, assim como os colegas.

Essa troca gera muito aprendizado; saio daqui uma pessoa melhor. Queremos mais momentos como esse. A escola está de portas abertas. Se puder, venha apresentar na escola em outro momento formativo. Esses encontros criam conexões (Professor Preto).

Tudo foi muito importante. Tive dificuldade de participar, mas sou grata por não ter faltado aos encontros e debates. Saio sabendo que sou capaz de fazer a diferença em minha sala de aula (Professora Roxo).

Agradeço a oportunidade. Foi muito interessante! Às vezes a gente fica enferrujado; já fazia tempo que eu não participava de uma formação que realmente me fizesse refletir sobre determinadas questões. Aqui, surgiram muitas reflexões (Professor Azul).

Foi extraordinário. Quando aceitei o convite para participar, depois pensei em desistir, mas que bom que eu não desisti. As discussões foram muito válidas; são temas que não costumamos abordar no nosso dia a dia, e tudo aconteceu de forma muito leve. O primeiro encontro foi uma discussão bem intensa. Lembro que a gente quase não parava de debater. Foi muito bom! (Professora Verde).

Gosto muito dos temas que foram debatidos aqui. Nas minhas redes sociais e na minha sala de aula, sempre tento abordá-los. Aqui me senti muito representado por aquilo que penso e acredito (Professor Amarelo).

Diante de elogios tão generosos, reafirmei meu agradecimento e coloquei-me à disposição para acompanhá-los no que precisarem, pois, de fato, vivemos momentos de grande riqueza formativa. A pesquisa-formação nos possibilita exatamente isso: troca, debate e o encontro de diferentes perspectivas que ampliam nossa compreensão sobre a prática docente. Se, ao longo desse percurso, consegui contribuir para que cada participante passasse a enxergar os alunos historicamente subalternizados com mais sensibilidade e atenção, então considero que o propósito central desta pesquisa foi alcançado. As falas dos professores, carregadas de reconhecimento, reflexão e compromisso, revelam que este processo formativo deixou marcas significativas e continuará repercutindo em suas trajetórias profissionais.

Devido ao avançar do horário, não foi possível finalizar o encontro com a música “O que é, o que é”, como inicialmente previsto. No entanto, compartilhei-a posteriormente no grupo de *WhatsApp*, acompanhada de reflexões alinhadas às vivências que construímos enquanto docentes comprometidos com uma transformação contínua.

No encerramento, a professora Sinara realizou um arremate sensível e elogioso, destacando a qualidade das discussões e a importância da continuidade formativa. Em seguida, procedeu à entrega dos certificados emitidos pela UNILAB, oficializando a participação de todos na conclusão desta Trilha Formativa.

Entre fotos, abraços e despedidas afetuosas, dissemos um “até logo”, certos de que a vida sempre reencontra caminhos para aproximar aqueles que compartilham um mesmo propósito. E, afinal, ser educador é isso: assumir, coletivamente, o compromisso ético de construir um mundo melhor para nós e para as futuras gerações.

5 DESTINO FINAL

“Viajar é mudar a roupa da alma — e pesquisar é aprender a olhar o mundo com novos olhos.”

(A partir de Mário Quintana)

Ao chegar ao fim desta longa viagem que foi a pesquisa, percebo que percorri caminhos que transformaram profundamente minha forma de ver, sentir e compreender o mundo. Aquilo que antes me parecia natural, distante ou até invisível ganhou novas cores e novos sentidos; a cada parada, trilha e descoberta, eu também trocava uma parte do meu próprio modo de pensar. A pesquisa, mais do que um percurso acadêmico, tornou-se um processo de deslocamento interno, um movimento que me fez revisitar minha história, minhas memórias e o lugar de onde venho.

Ao longo desta trajetória, reencontrei-me como protagonista de um grande sonho: o de ser escritora. Escrever sempre foi, para mim, um modo de expressar sentimentos e emoções, e, ao assumir o lugar de pesquisadora, descobri um tema que se entrelaçou profundamente com minha vida. Houve momentos em que pensei: *não sou eu que estou vivendo a pesquisa; é a pesquisa que vive em mim*. Essa sensação nascia do esforço diário de me aprimorar, de buscar compreender a fundo o que eu me propus a investigar e da constatação de que, em quase todas as situações do cotidiano, eu voltava, em pensamento ou em palavras, aos mesmos questionamentos e reflexões deste trabalho.

Reconhecer-me hoje como alguém oriunda de uma comunidade rural, aluna de escola pública e a primeira mulher da família a cursar um mestrado, faz com que eu escreva estas considerações com o peito cheio de orgulho e gratidão. Cada autor ou autora lida, cada conceito encontrado, cada diálogo travado pulsava em mim o desejo de mudança e reafirmava a esperança de que sonhar e persistir é o caminho que devemos seguir. A escrita tornou-se, então, um ato de resistência: resistência diante das condições que limitam os menos favorecidos, que tentam restringir o direito de sonhar, estudar e ocupar espaços que historicamente nos foram negados. A educação abre mentes, e talvez por isso tantos não queiram que cheguemos à universidade.

É com satisfação que afirmo que agora faço parte dos 0,51% de professores que concluem um curso *stricto sensu*. É também com satisfação que me reconheço entre as mulheres que chegam à universidade, mesmo sendo mãe, esposa, dona de casa e profissional, carregando tantas responsabilidades simultâneas. Essa conquista reafirma a força das mulheres que, apesar dos pesos do cotidiano, alcançam lugares antes inimagináveis. Escrever

estas considerações é, para mim, atravessar a linha de chegada sabendo que deixei, ao longo do caminho, rastros de aprendizado, convivência, histórias e descobertas, como alguém que, ao final de uma grande viagem, olha o percurso percorrido e reconhece sua própria transformação.

Retomando o ponto de partida desta jornada, o problema era como promover, por meio de uma pesquisa-formação, práticas reflexivas e dialógicas que contribuam para o reconhecimento e a valorização da diversidade no espaço escolar, fortalecendo a formação docente na perspectiva da Educação Intercultural. Ao longo desse percurso, compreendi que os professores são profundamente sedentos por novos conhecimentos, mas muitas vezes carecem de espaços que favoreçam a reflexão crítica sobre suas práticas e lhes permitam reconhecer a escola como um espaço plural, habitado por diferenças que devem ser vistas como “vantagens pedagógicas”, e não como obstáculos.

Sinto que o estudo alcançou seu propósito ao promover, por meio da pesquisa-formação, espaços reflexivos e colaborativos que possibilitaram aos professores compreender, discutir e ressignificar suas práticas à luz da Educação Intercultural. Esse movimento favoreceu não apenas o reconhecimento e a valorização da diversidade escolar, mas também uma ampliação do olhar docente, uma mudança que, assim como uma viagem transformadora, nos devolve ao ponto de partida diferentes de quando partimos.

Estas considerações finais consolidam a análise da pesquisa-formação, demonstrando como os quatro encontros formativos contribuíram para a realização dos objetivos específicos propostos, além de identificar lacunas e desafios e apontar caminhos para futuras investigações.

Os quatro encontros formativos realizados, com temáticas que incluíram Educação Intercultural, Relações Étnico-Raciais, Diversidade e Inclusão e Desafios da Interculturalidade na Escola, serviram como a travessia que possibilitou o alcance dos objetivos propostos.

Em relação ao primeiro objetivo específico: Identificar as concepções e práticas dos professores em relação à diversidade e à Educação Intercultural presentes no cotidiano escolar, considero alcançado desde a etapa inicial, por meio do questionário assíncrono que permitiu aos professores expressarem suas concepções e necessidades formativas. Os encontros trouxeram estas concepções à tona:

- Conceitos Iniciais e Percepções: No Encontro 3, as definições de diversidade, equidade e inclusão, embora significativas, foram inicialmente expressas de maneira generalizada. O grupo definiu inclusão como “pertencimento” e

equidade como a oferta de condições ajustadas ou “oferecer mais a quem tem menos”;

- **Práticas e Desafios da Inclusão:** A discussão revelou práticas vigentes, como o uso de “atividades diferenciadas” não relacionadas ao conteúdo para alunos com deficiência, que uma professora percebeu que “nada tem a ver com equidade”. Professores também evidenciaram o sentimento de que alunos com deficiência não têm “sentimento de pertencimento” por não participarem efetivamente das atividades coletivas;
- **Identificação de Preconceitos:** O questionário inicial identificou os principais tipos de preconceito vivenciados na escola, que foram o racismo, a discriminação contra pessoas com deficiência e a homofobia. As falas dos docentes confirmaram a existência e a complexidade dessas manifestações no cotidiano escolar, como o racismo velado em festas juninas, a falta de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas e a dificuldade em intervir diante de comentários homofóbicos.

O segundo objetivo específico era: Planejar e desenvolver encontros formativos que abordem temas relacionados às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de inclusão, considerando os anseios e necessidades dos docentes. Esse objetivo foi plenamente cumprido, pois o planejamento e o desenvolvimento dos encontros foram pautados nos anseios e necessidades identificados no questionário inicial.

- **Temáticas e Metodologia Adequadas:** Os encontros abordaram especificamente a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Diversidade e Inclusão (focando em TEA) e, no Encontro 4, a discussão de situações-problema fictícias, mas baseadas em vivências reais sobre racismo, TEA e homofobia. A metodologia de situações-problema foi escolhida para atender ao desejo manifestado pelos participantes de realizar atividades práticas;
- **Desenvolvimento e Horizontalidade:** Os encontros foram desenvolvidos como espaços de trocas, escuta, partilha e construção coletiva, caracterizados pela horizontalidade. Houve a participação efetiva de 11 a 12 participantes por encontro e a inclusão de especialistas e egressos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) para enriquecer o debate, além da apresentação de pensamentos de teóricos como Walsh, Candau, Silva, dentre outros.

O terceiro objetivo pretendeu analisar as contribuições dos encontros formativos para a ampliação da consciência crítica e para a transformação das práticas pedagógicas no âmbito da escola em contexto.

Os encontros formativos demonstraram ser um dispositivo formativo com significativo poder de transformação, mobilizando o pensamento crítico e impactando a sensibilidade docente. Por esse viés analisaremos alguns pontos a seguir.

- **Ampliação da Consciência Crítica:**
 - Interculturalidade Crítica: Os professores foram provocados a adotar uma perspectiva que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder (Walsh, 2009). Conceitos como a necessidade de ser antirracista (e não apenas “não racista”), a crítica ao neoliberalismo e o entendimento do currículo como ideológico e politizado ampliaram a consciência crítica do grupo;
 - Neurodiversidade e Equidade: O Encontro 3 e a Situação-problema 1 trouxeram reflexões profundas sobre a neurodiversidade, destacando que a inclusão exige mais do que presença física, demandando participação efetiva, e alertando que o Plano Educacional Individualizado (PEI) não pode ser um documento meramente burocrático.
- **Transformação das Práticas Pedagógicas:**
 - Intencionalidade e Afeto: As discussões reforçaram que o papel do professor vai muito além do profissional, sendo também social. Houve uma ênfase no acolhimento, cuidado genuíno e na necessidade de mudar “por dentro” para conseguir tratar o outro em sua singularidade;
 - Práticas Antirracistas: Uma professora relatou ter realizado uma prática em Língua Portuguesa, já como fruto das formações, ao analisar criticamente a representatividade negra na mídia, gerando intenso impacto e emocionando os estudantes, o que articula informação, sensibilidade e criticidade;
 - Comprometimento Docente: As falas finais do Encontro 4 revelaram que o processo despertou inquietações e o desejo de buscar mais leituras e se preparar melhor. Alguns participantes afirmaram sair do processo “uma pessoa melhor” e mais sensibilizada.

A pesquisa evidenciou importantes lacunas formativas, teóricas e estruturais que ainda limitam a consolidação de práticas verdadeiramente interculturais na escola em contexto. Os docentes revelaram insegurança para abordar temas sensíveis, especialmente a homofobia, indicando insuficiência de letramento em diversidade e o uso de terminologias inadequadas, bem como a necessidade de fundamentar suas ações em embasamento teórico consistente e em processos de autoconhecimento; por consequência do curto tempo, não foi possível o aprimoramento mais profundo nessas temáticas.

Também se destacaram desafios sistêmicos que atravessam o cotidiano docente, como a sobrecarga de trabalho, turmas numerosas, falta de tempo para planejamento e carência de materiais, associados à ausência de políticas contínuas de formação para a diversidade. Esses elementos reforçam a percepção de que muitos problemas da educação brasileira não se configuram como mera crise, mas como parte de um projeto de desvalorização docente.

No campo cultural, persistem abordagens superficiais das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a distância entre as políticas públicas e sua efetivação. Tais lacunas apontam para a necessidade urgente de formações críticas, permanentes e transformadoras, capazes de sustentar práticas docentes mais comprometidas com a equidade e a justiça social.

A pesquisa-formação desenvolvida, sustentada pela interculturalidade crítica, oferece contribuições relevantes para investigações futuras ao evidenciar que processos formativos dialógicos podem mobilizar mudanças profundas na consciência e na prática docente. O estudo confirma a potência metodológica da pesquisa-formação e sugere que novas pesquisas explorem sua aplicação em contextos escolares, dessa forma, novos estudos podem contribuir para a construção de modelos de formação contínua que sejam realmente sustentáveis, isto é, capazes de integrar-se à rotina docente sem intensificar ainda mais as demandas do trabalho pedagógico.

As lacunas identificadas, especialmente no campo da neurodiversidade, da diversidade sexual e do enfrentamento à homofobia, apontam para a necessidade de produções que desenvolvam materiais, programas de letramento da diversidade e currículos formativos específicos para professores. Além disso, a pesquisa destaca a urgência de integrar a interculturalidade crítica ao currículo de forma transversal, incentivando estudos que investiguem como diferentes áreas do conhecimento podem articular conteúdos acadêmicos a temas sociais, formando sujeitos críticos e cidadãos.

Os desafios estruturais vivenciados pelos docentes, associados à desvalorização da profissão e às pressões de um modelo educacional neoliberal, abrem caminhos para pesquisas

que examinem como as condições de trabalho impactam a possibilidade de práticas pedagógicas humanas e inclusivas.

Por fim, esta investigação contribuiu para fortalecer a compreensão da diversidade como riqueza e da escola como espaço de diálogo e desnaturalização de estigmas, mobilizando os participantes a assumirem uma postura insurgente, crítica e comprometida com a transformação social, elemento que pode inspirar novas pesquisas sobre processos formativos emancipatórios.

Encerrando este percurso, reconheço que atravessar a pesquisa foi também atravessar a mim mesma. Ao chegar a este destino, compreendo que a educação, a escrita e a pesquisa são forças transformadoras, capazes de ampliar horizontes, reformular pensamentos e renovar as formas de existir no mundo. Como em toda grande viagem, volto para casa diferente: com a alma renovada, com o pensamento ampliado e com a certeza de que este caminho não termina aqui.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BEZERRA, Janaína Alves. Formação de professores e práticas inclusivas: uma análise no contexto da BNCC. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 47–65, 2020. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue8/Ser-12/E2608123237.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Fundamentos da pesquisa qualitativa: uma introdução. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994. p. 13-18. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53909>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. **Diário Oficial da União**, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo escolar a história e cultura indígena. **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRITO, Larisse Miranda de. **A filiação estudantil, atos de currículo/atos institucionais e de-s-colonização**: autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas, africanos,

negros e (filhos de) trabalhadores. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE JIJOCA DE JERICOACOARA. **História de Jijoca de Jericoacoara**. Jijoca de Jericoacoara, 15 out. 2014. Disponível em: <https://cmjijocadejericoacoara.ce.gov.br/informa/10/historia-de-jijoca-de-jericoacoara>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-pub.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, 2020. DOI 10.22478/ufpb.1983- 1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 2 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Práticas Pedagógicas Insurgentes. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 20., Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbdTOCEUIPc>. Acesso em: 24 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**: documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; ALVES, João Amadeus Pereira; MAIA, Dayane Rejane Andrade. A formação do pesquisador oriundo de mestrado e doutorado profissional e a interação universidade-escola. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1–25, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14592>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CAVALEIRO, Maria Cristina. Escola e sexualidades: Alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Domico (ed.). **Educação sexual**: em busca de mudanças. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 153-169.

CHAMIÇO NETTO, Roberto Luiz. **Diversidade sexual e de gênero na formação e prática docente**: desafios e possibilidades com a prática cineclubista. 2022. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1404>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 2012. 593 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022.

FAUSTINO, Rosângela Célio *et al.* A interculturalidade na educação escolar indígena. **Teoria e prática da educação**, v. 25, n. 1, p. 174-189, 2022.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. **A reflexão decolonial em debate no ensino de história**: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9915>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FONTELES, José Osmar. **A educação pela pedra**: Jericoacoara, memória e narração. Sobral: Sertão, 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: FNE, 2024. Disponível em: <https://contee.org.br/contee/CONAE%202024%20-%20Documento%20Final.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação & atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001a.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: O que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Ed.). **Diversidade sexual na Educação**: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009. p. 293-324.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

GENTILI, Pablo; STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI, Pablo (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-25.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109–123, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29829109>. Acesso em: 24 out. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Andrea Maria Mello Costa. **Percepções de estudantes da educação de jovens e adultos sobre o processo de formação no Instituto Federal do Pará**. 2017. 58 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12984>. Acesso em: 13 fev. 2025.

LIMA, Miriam Bastos Rei; GUERREIRO, Elane Maria Bessa Rebello. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e22/1–27, 2019. DOI: 10.5902/1984644434189. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34189>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. (). **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista** (2. ed.). Petrópolis: Vozes, 1997.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Gestão da sala de aula: “orquestramento” da prática pedagógica. In: LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de**

atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61678>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MACHADO, Fabrícia da Silva. **Caminhar é preciso**: estudo das relações entre contextos formativos em valores humanos e as práticas de enfrentamento ao bullying. 2018. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na Universidade**: revendo conceitos de deficiência. 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9932>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANDELA, Nelson. **Longa caminhada até a liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELINO, Karina. **Uma ponte entre ignorância e conhecimento, com diversidade e inclusão**. [S.l.]: TEDxUDESC, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42s967akpLQ>. Acesso em: 8 set. 2025.

MARTINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020014, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9036. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 10 maio 2025.

MARTINS, Raphael; CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; SANTOS, Rodrigo Vale dos. Por uma educação física escolar crítica comprometida com a sensibilidade humana. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 33, n. 3, p. 139-162, 2024. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Saberes docentes necessários à prática educativa de questões raciais e étnicas**. Redenção: UNILAB, 2015.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; PAULINO, Claudielle dos Santos; REIS, Maria Valesca Oliveira. O racismo contemporâneo e seus derivados: dimensões do saber docente de humanização. **N'umbuntu em Revista**, v. 2, p. 15-34, 2019.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do**

saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURÃO, Lorrana Caliope Castelo Branco. **As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar:** o outro como questão. 2015. 196f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12982>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MUNANGA, Kabenjele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

NASCIMENTO, Fernanda de Santos. Educação das relações étnico-raciais: implicações e desafios no ensino da História. **Devir Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e-763, 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.763. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/763>. Acesso em: 3 set. 2025.

NASCIMENTO, Maria de Fátima Freitas; MESSIAS, Cristhiane Maria de Bazílio Omena; FERNANDES, Flávia Emília Cavalcante Valença. As contribuições da didática para uma formação docente humanizada. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14827, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14827. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14827>. Acesso em: 1 abr. 2025.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. **Desafios da gestão pedagógica:** relações entre o trabalho pedagógico e a interculturalidade no Instituto Federal de Roraima - Campus Amajari. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agricultura, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12627>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; FOERSTE, Erineu. A formação de professores do campo na perspectiva decolonial: epistemologia e práxis educativa intercultural. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, ed. esp., p. 142–163, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69321. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69321>. Acesso em: 31 mar. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002. Acesso em: 4 jan. 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, Wellington de. **Configuração subjetiva das zonas de colaboração**: subsídios para pesquisa em formação docente. Lorena: CCTA, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-30

PORTAL JERICOACOARA. **Jericoacoara – história**. [20--]. Disponível em: <https://www.portaljericoacoara.com.br/jericoacoara-historia/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SACAVINO, Suzana Beatriz. Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012, p. 1-13.

SAMPAIO, Rita de Cássia Teixeira; FARIAS, Cristiane Jurdênia de; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Educação intercultural: desafios para a gestão de uma escola pública municipal de Jijoca de Jericoacoara-CE. In: CONEDU, 10. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112180>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [s. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, Quêzia Malachias. **A diferença religiosa na escola pública**: estudo de caso em uma escola em Belford Roxo. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19479>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOARES, Daniela Alves. Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social? **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 39, p. [s.p.], 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v39a240037>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, Antonio Pedro de. **O resgate da cultura e da história da comunidade de Baixio, Jijoca-CE**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto de Formação e Educação Teológica, Jijoca de Jericoacoara, 2014.

SOUZA, Elaine de Jesus; SANTOS, Claudiene; SILVA, Joilson Pereira da. Educação sexual na escola: concepções e modalidades didáticas de docentes sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 51–62, 2015. DOI: 10.17564/2316-3801.2015v3n3p51-62. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/1931>. Acesso em: 18 nov. 2025.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, [S. l.], n. 29, p. 47–68, 2018. DOI: 10.5585/dialogia.N29.8646. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/8646>. Acesso em: 30 jan. 2025.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15044>. Acesso em: 13 jan. 2025.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1., 2005, Lima. **Anais [...]**. Lima: Universidad Andina, 2005.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores**. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5595>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 5, p. 93, 2010. DOI: 10.26512/les.v5i0.6518. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/6518>. Acesso em: 22 abr. 2025.

WALSH, Catherine. Introducion – (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. ISSN 2448-3303. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 22 abr. 2025.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Disponível em: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, p. e010, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 10 nov. 2025.