

## JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1



**DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA:  
PRESSUPOSTOS PARA PENSAR A  
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**

**CONTEMPORARY DIDACTICS:  
ASSUMPTIONS TO THINK ABOUT  
CRITICAL INTERCULTURALITY**

**Rejane Gomes TAVARES**  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
E-mail: [rejane88tavares@gmail.com](mailto:rejane88tavares@gmail.com)

**Marilza Vanessa Rosa SUANNO**  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
E-mail: [marilzasuanno@uol.com.br](mailto:marilzasuanno@uol.com.br)



## RESUMO

Neste artigo apresentamos resultados da pesquisa intitulada Formação de Professores e Didática Emergente (SIGAA/UFG PI02868-2018)<sup>1</sup>, de abordagem qualitativa. Para tanto foi utilizado o Software Athas.ti para identificação de artigos nos quais os autores e autoras incluíram no título das publicações do banco de dados dos Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE realizado em Salvador/BA (2018). Metodologicamente, foram efetuadas, na íntegra, leituras dos artigos selecionados e, para a análise de conteúdo. Para tanto, os líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - Didaktiké (FE/UFG) - construíram uma *ficha de leitura* com categorias de análise e aspectos a serem identificados. A pesquisa teve por objetivo identificar abordagens do multiculturalismo no campo educacional e, em específico, a emergência da didática intercultural crítica (CANDAU, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016, 2019). Identificamos que 20 artigos explicitaram no título a vinculação com multiculturalismo e interculturalidade. Destes, três artigos dialogaram com a educação indígena e cinco com questões afro-brasileiras. Foi possível distinguir grupos de pesquisa que deram visibilidade ao debate em torno da temática, vinculados aos seguintes estados brasileiros: Pará, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Bahia. Entre as abordagens emergentes no campo da didática notou-se uma aproximação das seguintes interfaces: multicultural em 5% dos artigos; multicultural e intercultural crítica, concomitantemente, em 14%; intracultural e intercultural crítica, simultaneamente, em 24%; e a intercultural crítica em 57% dos artigos analisados.

**Palavras-chave:** Educação. Didática. Multiculturalismo. Interculturalidade Crítica.

## ABSTRACT

In this article, we present results of a research entitled Formação de Professores e Didática Emergente (SIGAA/UFG PI02868-2018), with a qualitative approach. For this purpose, the Athas.ti Software was used to identify articles in which the authors included in the title

---

<sup>1</sup> Pesquisa cadastrada no Sistema Integrado de Atividades SIGAA da Universidade Federal de Goiás - UFG (PI02868-2018), vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – DIDAKTIKÉ(FE/UFG), cadastrada no Diretório de Grupos e Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698>.

of publications in the database of the Annals of the XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE held in Salvador/BA (2018). Methodologically, readings of the selected articles were carried out in full and for content analysis. To this end, the leaders of the Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – Didaktiké (FE/UFG) – built a reading sheet with categories of analysis and aspects to be identified. The research aimed to identify approaches to multiculturalism in the education field and, specifically, the emergence of critical intercultural didactics (CANDAU, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016, 2019). We identified that 20 articles explained in the title the link with multiculturalism and interculturality. Of these, three articles dialogued with indigenous education and five with Afro-Brazilian issues. It was possible to distinguish research groups that gave visibility to the debate around the theme, linked to the following Brazilian states: Pará, Mato Grosso, Rio de Janeiro and Bahia. Among the emerging approaches in the field of didactics, an approximation of the following interfaces was noted: multicultural in 5% of the articles; critical multicultural and intercultural, concomitantly, in 14%; critical intracultural and intercultural, simultaneously, in 24%; and intercultural criticism in 57% of the articles analyzed.

**Keywords:** Education. Didactics. Multiculturalism. Critical Intercultural.

## INTRODUÇÃO

A interculturalidade crítica trata-se de um paradigma contemporâneo que emergiu no campo da didática, nos últimos vinte anos, como uma proposta de reconfiguração desta área através de uma perspectiva crítica com atenção à diversidade cultural e a questões identitárias e sociais. Assim, emerge-se um debate acerca de igualdades e diferenças visando à democracia e a justiça e em contraponto a padronização cultural, a discriminação, o preconceito, a violência, dentre outros, que tem marcado a história de grupos subalternizados, tanto nas diversas implicações de um contexto escolar quanto na esfera social.

Nesse sentido, por meio deste artigo, objetivamos identificar elementos que atualmente tem permeado e caracterizado as discussões das perspectivas multi/intercultural e similares em publicações recentes. Para isso, usamos como banco de dados os Anais do XIX ENDIPE (Salvador/BA, 2018), os quais foram analisados qualitativamente. A partir disso, apresentamos resultados parciais da pesquisa Formação de Professores e Didática

Emergente (SIGAA/UFG PI02868-2018) desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática - DIDAKTIKÉ (FE/UFG).

Nas próximas sessões destacamos do que se trata o ENDIPE, a opção por seu banco de dados. Outrossim, apresentamos resultados da pesquisa a partir de análises que foram direcionadas por uma *ficha de leitura*, na qual cada item nos apontava um foco em determinado aspecto da temática.

## METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa qualitativa analisou artigos oriundo dos Anais do XIX ENDIPE (Salvador/BA, 2018) que versaram sobre educação e didática na perspectiva multicultural e intercultural. Para levantamento dos textos no banco de dados pesquisadores/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - Didaktiké (FE/UFG) - utilizaram o Software Athas.ti, o que resultou em 20 artigos, sendo quatro da modalidade de pôster e 16 da modalidade de painel que continham em suas titulações os indicadores multiculturalismo, interculturalidade e outros afins.

De tal modo, os membros do Didaktiké (FE/UFG) procederam a leituras, na íntegra, dos 20 artigos selecionados. Para a análise de conteúdo os líderes do Grupo Didaktiké (FE/UFG) construíram uma *ficha de leitura* com categorias de análise organizadas na Tabela 1.

**Tabela 1:** Síntese da Ficha de Leitura (aspectos a serem identificados/analizados nos artigos selecionados).

Em	Descrição
1	Apresenta educação multicultural ou intercultural no Brasil, na América Latina ou em âmbito planetário.
2	Aborda os conceitos de multiculturalismo, intraculturalidade e/ou interculturalidade crítica.
3	Retoma/resgata/cita pesquisa sobre educação escolar indígena; educação escolar e questões afro-brasileiras (ambas ou outras).
4	Apresenta características de interculturalidade funcional ou de interculturalidade crítica.
5	Apresenta aspectos de interculturalidade centrada na educação ou de interculturalidade como projeto político.
6	Apresenta aspectos da interculturalidade crítica, como: abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade e respeito mútuo; reconhecimento e aceitação do dissenso; articulação entre redistribuição e reconhecimento; construção de novos modos de relação social e busca do fortalecimento de processos democráticos; articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram determinado país; afirmação da diferença como riqueza; diálogo entre diversos sujeitos; afirmação da justiça (social, econômica, cognitiva, cultural); fortalecimento de ação coletiva; articulação de ações



---

da escola com outros atores sociais a fim de contribuir para a construção de uma educação e uma sociedade mais igualitária e democrática. Demonstra princípios fundamentais da educação intercultural crítica, como: a) desconstruir preconceitos e discriminações; questionar o caráter monocultural, a colonialidade e o etnocentrismo presente na escola, nos currículos escolares, nas políticas educativas e nos conteúdos escolares; b) articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas e das práticas pedagógicas; superar a visão da igualdade (homogeneização/padronização) e da diferença (déficit/problema); partir do reconhecimento das diferenças como riqueza e ‘vantagem pedagógica’; c) resgatar nossas identidades culturais, integrar as raízes históricas e as novas configurações, entendendo a cultura como essência em contínuo movimento; d) promover a escola como espaço de complexos cruzamentos de culturas e conhecimentos, intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se; estimular a diferenciação pedagógica; e) considerar a sala de aula como espaço de ecologia de saberes; utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar.

---

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Vale enfatizar que a *ficha de leitura* foi elaborada tendo por referência a conferência intitulada “Educação Intercultural: entre tensões e buscas”, proferida pela Dra. Vera Candau, no dia 21 de março de 2018, em Aula Magna do PPG IELT (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Anápolis-GO, a convite do Prof. Dr. João Henrique Suanno (Membro do Grupo Didaktiké e da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC).

Com o auxílio desta *ficha de leitura*, os pesquisadores/as do Grupo Didaktiké (FE/UFG) puderam realizar a leitura em profundidade dos 20 artigos identificados nos anais do XIX ENDIPE (2018) e ter clareza dos aspectos que visavam a identificar. Posteriormente, cada item da *ficha de leitura* possibilitou análises específicas.

## O QUE E POR QUE O ENDIPE?

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE é um evento científico de âmbito nacional que ocorre a cada dois anos. É voltado para a discussão de temas relacionados à didática, à prática de ensino, ao currículo e à formação de professores.

Na década de 1970, o Brasil se encontrava em plena ditadura militar. Nesse contexto, a educação era orientada por uma perspectiva de pragmatismo tecnicista (MARTINS, 1998) pautada nas seguintes relações: hierarquização, controle das atividades escolares de seus atores sociais e estímulo a reformas centradas na eficiência e eficácia. Em meio a tal conjuntura aconteceu, em 1972, na Universidade de Brasília, o I Encontro

Nacional de Professores de Didática (MARTINS, 1998). Nesse evento foram debatidas temáticas vinculadas à escola, sendo: didática, planejamento escolar, relações sociais e organização do trabalho docente. Os mencionados temas, à época, foram discutidos a partir das concepções tradicionais e tecnicistas que limitavam o professor a mero executor.

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 os encontros dessa área reuniram docentes ligados ao campo da didática, das práticas de ensino e do currículo que contrapunham as influências do tecnicismo na educação. Pautados em princípios democráticos e na compreensão de que a escola tem importante papel na reconfiguração da sociedade brasileira, docentes e pesquisadores iniciaram uma aproximação no intuito de lutar por questões fundamentais, como: redemocratização, educação brasileira e formação de professores/as com vistas à transformação social. O I Encontro Nacional de Prática de Ensino (Santa Maria/RS, 1979) e a I Conferência Brasileira da Educação – CBE (1980) foram eventos significativos por tecerem críticas à Pedagogia, à escola e à Didática na perspectiva Tecnicista. Tais considerações se aprofundaram e culminaram na realização do I Seminário “Didática em Questão” (PUC RJ, 1982).

Nesse evento discutiu-se, particularmente, a reconfiguração da Didática. Como destaca Libâneo (2014), o I Seminário “Didática em Questão” levaria, alguns anos depois, à realização dos “Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino” (p. 46). Portanto, o surgimento do ENDIPE (MARTINS, 1998; PIMENTA, 2008; LIBÂNEO, 2014; CANDAU, 2008) teve por base episódios de resistência em defesa da educação pública e da sociedade democrática. O desafio era romper com a didática instrumental e edificar uma didática fundamental ambientada no processo de redemocratização e em prol da escola pública.

Devido à proximidade nas discussões e lutas, em 1987, o Encontro Nacional de Prática de Ensino e o Seminário A Didática em Questão, consolidados em três encontros cada, se “fundiram e deram origem a um encontro único, que foi denominado de IV ENDIPE” (ALMEIDA, 2016, p. 1). Suanno (2015) aponta que os ENDIPEs têm reunido professores/as e pesquisadores/as da área que, historicamente, têm contribuído para ampliar o debate educacional e o compartilhamento de reflexões acerca da educação como prática social e política comprometida com os processos democráticos na sociedade brasileira. “A década de 1980 foi para a didática brasileira um momento de ruptura e de busca por uma nova identidade, reconfiguração do seu papel, em diálogo com o contexto histórico” (SUANNO, 2015, p. 154). Ou seja, “[...] momento de uma verdadeira ‘refundação’ da reflexão e pesquisa da Didática no país” (CANDAU, 2009, p. 33). É

possível destacar que os/as pesquisadores/as do campo da Didática construíram, na década de 1980, um consenso em torno da

[...] luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico, enquanto constituindo um campo de conhecimento e enquanto conteúdo do currículo da formação do educador, no contexto da luta pela especificidade e importância do papel dos processos da educação e do ensino, no movimento de recuperação e democratização da escola pública e na transformação social (OLIVEIRA, 2000, pp. 164-165).

Na década de 1990, o cenário nacional foi modificado em virtude do processo de globalização, dos processos de transformação do mundo do trabalho, das reformas educativas de orientação neoliberal e da propagação do conceito de sociedade da informação. Ademais, considerando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, as discussões políticas e educacionais foram redirecionadas em razão dos desafios daquele momento. Candau (2009) identificou que o campo da didática passa a ter “[...] menor convergência de ideias, embora possamos dizer que há uma continuidade das reflexões em torno da perspectiva crítica, naquele momento isso acontece de modo mais frágil” (*ibidem*, p. 35). Nessas circunstâncias, incorporam-se também novos temas, novos enfoques teórico-metodológicos e um distanciamento entre a Didática e o Currículo.

Em 2000, realizou-se no Rio de Janeiro o X ENDIPE, no qual ocorreu uma mesa redonda em caráter comemorativo dos 20 anos do evento. As apresentações expressaram uma avaliação crítica das reflexões da Didática e marcaram as duas décadas de realização dos ENDIPEs, além de detectarem aspectos que demandariam maior aprofundamento. Esse momento, em específico, contou (CANDAU, 2012), entre outras, com a participação de Vera Maria Candau que fez uma apresentação intitulada ‘A didática hoje: uma agenda de trabalho’. À oportunidade, a autora propôs questões relacionadas à elaboração de uma agenda de trabalho para os anos seguintes:

Um ponto de partida: um novo cenário; Um enfoque: enfrentar-se com a crítica pós-moderna; Um desafio: romper fronteiras e articular saberes; Uma urgência: favorecer ecossistemas educativos; Uma exigência: reinventar a didática escolar; Uma preocupação: revisitar temas ‘clássicos’; Uma condição: apostar na diversidade (CANDAU, 2012, p. 10).

Considera-se que as temáticas do ENDIPE, na década de 2010 passaram a dar ênfase às discussões envolvendo políticas públicas, sociedade e formação de professores

em articulação com temas clássicas e outros emergentes no campo da Didática e das práticas de ensino. De tal modo, esse consolidado evento tem demonstrado sua relevância frente às novas problemáticas educacionais.

Enfim, a escolha por esse banco de dados se deu devido à magnitude do ENDIPE para as discussões relacionadas à educação brasileira, uma vez que possui uma trajetória significativa de 40 anos, tem contado com a reunião de pesquisadores/as da área da educação de todo o território nacional, principalmente os que estão envolvidos com as questões das subáreas da didática, práticas de ensino, formação de professores e defesa da escola pública e da educação democrática.

Ademais, no transcorrer desse período o referido evento tem se tornado palco de reflexões de caráter críticas, tem proporcionado trocas de pesquisas, saberes e experiências articuladas a um contexto histórico, tem abordado a didática considerando sua multidimensionalidade em diálogo com temáticas emergentes e insurgentes (CANDAU, 2020), tem se caracterizado em um movimento que questiona a didática e, além disso, tem publicizado uma extensa e importante produção científica (SILVA, 2020) que tem sido referência para as discussões educacionais no Brasil.

Passamos à sistematização, nas próximas seções, dos resultados obtidos nesta investigação direcionados pelos itens da *ficha de leitura*.

## MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE: ABORDAGENS

Antes de adentarmos especificamente na discussão com atenção a algum item da *ficha de leitura* sentimos a necessidade de compreendermos as classificações atribuídas ao multiculturalismo, seguida das categorias que integram a interculturalidade crítica, as quais foram identificadas por meio da análise nos trabalhos apresentados no XIX Endipe (2018).

As abordagens do multiculturalismo foram classificadas por Candau (2009, 2011) em três perspectivas: 1) multiculturalismo assimilacionista; 2) multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; 3) multiculturalismo aberto e interativo, também denominado interculturalidade crítica.

A primeira abordagem trata do *multiculturalismo assimilacionista*. Nesta vertente, a sociedade é formada por grupos distintos, porém, estes não recebem as mesmas condições, o que inclui desde serviços básicos. Com relação à educação, todos são convidados a participar; no entanto, o caráter monocultural não é posto em questão.



De tal modo, assume uma perspectiva prescritiva ao propor políticas assimilacionistas no sentido de que todos os cidadãos se incorporem à cultura hegemônica via integração na sociedade monocultural. No debate educacional limita-se à argumentação em favor da política de universalização da escolarização sem questionar as relações de poder e o caráter monocultural da escola, dos conteúdos escolares, do currículo, das práticas pedagógicas, dentre outros (SUANNO *et al.*, 2020, p. 16).

Como segunda abordagem tem-se o *multiculturalismo diferencialista* ou *monoculturalismo plural*, que advém do seguinte pressuposto: ao enfatizar a assimilação de culturas, culmina-se por silenciar as diferenças, logo, “coloca a ênfase no reconhecimento da diferença para promover a expressão das diversas identidades culturais e manter suas matrizes culturais de base” (SUANNO *et al.*, 2020, p. 16).

Por fim, o *multiculturalismo aberto e interativo*, também denominado *interculturalidade crítica*. Essa classificação é tida por Vera Candau (2008, 2009, 2011, 2012, 2016, 2020) como a mais adequada dentro do debate da didática emergencial. A propósito, o grupo de pesquisa Didaktiké FE/UFG também comunga dessa opinião com base nas seguintes razões: corresponde a uma perspectiva que prevê interações entre os diferentes grupos, que entende a cultura como pertencente a um processo contínuo, que compreende haver uma consciência de poder entre as relações, a qual precisa ser superada; a diferença e a desigualdade assumem distintas conotações frente às configurações de cada realidade. Por conseguinte, há uma relação complexa, tal como podemos depreender das palavras da própria Candau, ou seja: “a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 51).

Com base no exposto, a interculturalidade foi analisada nas publicações tendo por base as seguintes categorias: a) abertura; b) reconhecimento e redistribuição; c) democracia e justiça; d) preconceito, discriminação e monocultura; e) cultura, identidade e empoderamento.

No que diz respeito à *abertura*, Suanno *et al.* (2020, p. 22) a compreende como “[...] abertura a novas perspectivas teóricas, novos olhares e saberes (culturais, populares, ancestrais), novas formas de pensar, problematizar e realizar as práticas didático-pedagógicas”. Nos trabalhos publicados no XIX ENDIPE (2018), foi identificada a abertura nos seguintes sentidos: abertura às diferenças; abertura para o diálogo, no que diz respeito ao conhecimento e à valorização de diferentes culturas; a construção de identidades que sejam abertas; além disso, a abertura à conceituação de arte que se distingue de uma concepção eurocêntrica.

Quanto ao *reconhecimento e a redistribuição* percebemos que, para além do reconhecer, a interculturalidade visa-se a uma redistribuição<sup>2</sup>. De acordo com a análise, dos trabalhos do XIX ENDIPE (2018) foram identificadas onze citações que abordavam o reconhecimento. No entanto, a redistribuição foi encontrada somente em duas citações. Assim, compreendemos que, quanto à necessidade de reconhecimento, houve inúmeras argumentações, porém, no tocante a redistribuição, foi pouca argumentada.

Com relação à categoria *democracia e justiça*, ambas foram identificadas. A partir das verificações quanto à democracia, podemos enfatizar que se defendeu uma promoção da democracia nas relações étnico-raciais e, referente à justiça, foi identificada uma defesa por efetivação de relações que sejam igualitárias na dinâmica dos grupos socioculturais através de políticas que vinculam tanto os direitos a igualdade quanto os direitos a diferença.

Referente ao *preconceito, discriminação e monocultura*, ao privilegiar uma educação intercultural presumimos o reconhecimento destas ações na sociedade e a promoção de atitudes que provoquem enfrentamento a elas. Assim, as análises possibilitaram concluir, que há uma defesa pela consolidação de processos educacionais que sejam capazes de desconstruir as ideias de desvalorização e inferiorização dos conhecimentos que são originários de grupos sociais subalternizados.

No caso da temática *cultura, identidade e empoderamento*, identificamos a defesa por formações de professores que contempla uma capacitação referente às culturas locais, em que se resgate a identidade cultural, bem como, empodere no reposicionamento dos grupos marginalizados.

Assim, percebemos que a interculturalidade na educação, por meio da didática, ao se colocar em posição de abertura a culturas ‘outras’, ao se preocupar não somente com o reconhecimento, mas também com a redistribuição (que atenda aqueles que são desvalorizados), ao propor a democracia e a justiça, ao se colocar em embate ao preconceito, a discriminação e a monocultura e ao dar voz a cultura dos silenciados empoderando-os percebemos certa relação com outro debate contemporâneo que é o da decoloneidade.

Contrária a colonialidade, a decoloneidade se faz nas brechas anunciando a existência de culturas, que além de universais, se constituem pluriversais. Caracteriza-se

---

<sup>2</sup>Redistribuição trata das ações políticas voltadas para sanar as injustiças socioeconômicas. Assim, a redistribuição se situa no campo dos direitos humanos. Um exemplo com foco no direito à educação são as políticas de ação afirmativas, podendo citar os programas de cotas nas universidades públicas para indígenas que objetivam o fortalecimento de processos democráticos.

em um movimento de insurgência resistindo e contrapondo o poder dominante ao possibilitar ‘outros’ modos de pensar, agir, estudar e assim por diante (WALSH, 2020).

Portanto, visualizamos na interculturalidade e, se relacionando com a decoloneidade, uma didática que propõe romper com paradigmas hegemônicos no ambiente escolar. Trata-se de uma contra hegemonia que deve estender-se para as áreas culturais, sociais e econômicas. E isso só se efetivará por meio de abertura ao ‘outro’, reconhecimento desse ‘outro’, políticas de redistribuição que atenda esse ‘outro’ em suas necessidades, por meio da efetivação da democracia e da justiça, o que conseqüentemente se colocam em embate ao preconceito e a discriminação.

### **MULTICULTURALISMO INTRACULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: CONCEPÇÕES**

Com ênfase no levantamento de abordagens assumidas nas publicações do XIX ENDIPE (2018), destacamos às seguintes concepções: a) multiculturalismo; b) intraculturalidade; c) interculturalidade crítica.

Como a conceituação de multiculturalismo já foi devidamente explorada e a interculturalidade crítica, além do exposto em momentos anteriores, ainda estará presente em outros pontos deste artigo, apresentamos, resumidamente, as concepções adotadas para a realização das análises com destaque ao que entendemos por intraculturalidade.

Quanto ao multiculturalismo (CANDAU, 2012), este foi compreendido como a “afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença” (*ibidem*, p. 125) e, em relação à interculturalidade crítica, adotamos a ideia de ênfase “nas inter-relações entre os diversos grupos culturais” (*ibidem*).

No que tange à *intraculturalidade*, concerne em ações que visam reconhecer, valorizar e fortalecer a própria cultura. O prefixo *intra* traz a ideia de interiorização, de aceitar a própria identidade e de não esquecer as próprias raízes. Por conseguinte, valorar as especificidades próprias para que, no diálogo com o ‘outro’, se reconheça a nossa riqueza.

Tavares e Falleti (2020) entendem que a intraculturalidade trata de “[...] evidenciar a importância em reconhecer e fortalecer as próprias raízes culturais e identitárias, bem como a valorização dos próprios saberes, tradições e práticas” (*ibidem*, p. 350). Na discussão desse termo valeram-se de Vargas e Delgado (2006) para expressarem a indissociabilidade entre a intraculturalidade e a interculturalidade crítica, uma vez que, “se não ocorrer a potencialização e afirmação da própria cultura, pode-se comprometer o

diálogo intercultural, passando a vivenciar um eminente risco de que a movimentação intercultural se desconfigure e torne-se semelhante ao processo de colonização” (TAVARES; FALLETI, 2020, p. 350). Portanto, a intraculturalidade e a interculturalidade não se opõem, pelo contrário, elas se complementam.

A partir do levantamento realizado, foi possível registrar dados de forma quantitativa acerca da pesquisa dos enfoques adotados nos artigos publicados nos Anais do XIX ENDIPE (2018), o que podemos visualizar no Tabela 2:

**Tabela 2.** Perspectivas e quantidades correspondentes identificadas nos artigos analisados do XIX ENDIPE (2018).

PERSPECTIVA/S	QUANTIDADE
<b>Artigos em formato de pôsteres</b>	
Intraculturalidade e interculturalidade crítica (concomitante)	1
Interculturalidade crítica	3
<b>Artigos pertencentes a painéis</b>	
Multiculturalismo	1
Interculturalidade crítica	9
Multiculturalismo e interculturalidade crítica (concomitante)	3
<b>Intraculturalidade e interculturalidade crítica (concomitante)</b>	<b>3</b>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

A partir disso, pensando-se em porcentagens, concluímos que aproximadamente 5% dos artigos analisados enfocaram no multiculturalismo, em torno de 14% se relacionaram tanto ao multiculturalismo quanto a interculturalidade crítica, por volta de 24% se enquadraram nos paradigmas da intraculturalidade e da interculturalidade crítica concomitantemente e, a maioria, próximo a 57% se fundamentaram especificamente na perspectiva da interculturalidade crítica.

Por meio de análise atenta dos aspectos evidenciados em cada texto pesquisado, constatamos que, a maior parte dos trabalhos, optou-se por aspectos característicos da interculturalidade crítica, nos quais puderam identificar discussões que permeavam a seguinte realidade: 1) Níveis de educação – educação básica e ensino superior; 2) Modalidades de educação – educação de jovens e adultos, educação escolar indígena e educação escolar quilombola; 3) Áreas do conhecimento – educação física, arte e história; 4) Contexto das discussões – reformulação de currículos, experimentação de práticas pedagógicas, formação de professores, didática, valorização de depoimentos orais, utilização de instrumentos em sala de aula e a apropriação do corpo como um constituinte de linguagem.

Com essa análise, também percebemos que a menção ao multiculturalismo prevaleceu na maioria dos trabalhos. Entretanto, foi perceptível o “movimento” das concepções que conduzia as discussões em defesa da interculturalidade crítica enquanto abordagem imprescindível aos processos educativos na contemporaneidade. De modo similar, isto aconteceu também com a intraculturalidade, apesar de não ter sido citada de forma explícita nos trabalhos pesquisados.

Apesar das discussões interculturais ter permeado a maioria dos trabalhos e ter se feito presente nos dois níveis educacionais foi possível identificar lacunas que podem se constituir em frentes de possibilidades para o avanço da didática intercultural crítica. Por exemplo, a concentração da interculturalidade nas áreas de conhecimento de arte, história e educação física nos leva a questionar o porquê não foram citadas nas demais áreas do conhecimento e a visualizar um possível diálogo intercultural com, por exemplo, a matemática, a língua portuguesa, a geografia e outras.

### **INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL OU INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**

Dando continuidade às análises, focamos na verificação da presença de características que se assemelhassem à interculturalidade funcional ou à interculturalidade crítica. Tendo por base Candau (2012), compreendemos a interculturalidade como as relações que procuram impulsionar o respeito, a aceitação e a colaboração entre distintas culturas e pessoas, de forma a conservar as identidades culturais próprias.

Para a realização da análise, entendemos que *interculturalidade funcional* trata da incorporação do discurso da interculturalidade na promoção de políticas públicas em contexto de governos que, na realidade, são comprometidos com o caráter neoliberal. Assim, usam essa abordagem para inibir os conflitos explícitos e não provocam, de fato, mudanças, de caráter estrutural, que sejam efetivas. Nesse contexto, caracteriza-se uma prática em que não há questionamentos quanto à funcionalidade do capitalismo, não há indagações quanto aos modos de produção e à lógica de mercado imposta, ou seja, a política vigente. Enfim, visa-se diminuir as áreas de conflito, o que favorece a coesão social. Compreendemos a interculturalidade funcional a partir de Turbino (2005), assumida como discurso e manifesta em criações de políticas públicas que são elaboradas a fim de acomodarem ao modelo social e econômico hegemônicos, não problematizando, assim, sendo usada como um instrumento paliativo das desigualdades.



Por *interculturalidade crítica* Suanno e Silva (2020) alegam que se trata de uma prática que questiona as relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais. Tal prática reforça que as diferenças são inerentes à democracia e, mais que isso, empoderam os grupos subalternizados. Assim, os supracitados autores afirmam que a interculturalidade crítica tem o foco em “questionar as diferenças e desigualdades construídas historicamente” (*ibidem*, p. 62).

Na sistematização das investigações percebemos que, em quatro pôsteres pesquisados, de alguma forma, era abordada a interculturalidade crítica ao identificarem as seguintes ideias: 1) a defesa por uma elaboração de currículo que contemple a interculturalidade como promotora de respeito; 2) a implementação de metodologias que correspondem a esse paradigma e que possibilite a continuidade de histórias e tradições de cada povo no ambiente escolar; 3) a proposição de metodologias diversas; 4) a oferta de uma educação que tenha por base a participação e o diálogo com pessoas pertencentes em culturas que estão sendo aniquiladas historicamente; 5) a escola vista em sua essência como motivadora do diálogo; 6) a autonomia de cada escola para exercer um protagonismo metodológico.

Entre as análises acerca do conteúdo dos painéis foi perceptível um diálogo que enaltecia a interculturalidade crítica o que nos possibilitou a catalogação de algumas palavras consideradas essenciais na discussão quanto à abordagem intercultural crítica. Assim, chegamos aos seguintes dados: cultura e suas derivações apareceram com uma frequência de 1071 vezes nos textos analisados, seguidas pelos termos: diferença – 265; indígena – 202; diversidade – 137; igualdade – 136; identidade – 135; crítica – 93; diálogo – 72.

Considerando o quantitativo da palavra cultura e suas derivações percebemos que foi citada em dez dos artigos analisados; então presumimos que uma das essências do debate quanto à interculturalidade crítica estava presente nas pesquisas. A cultura foi entendida mediante as concepções de: 1) expressão de resistência; 2) ligada à construção de identidades abertas; 3) valorização da diversidade cultural; 4) elemento intrínseco no contexto escolar; 5) existência de diversas culturas que precisam ser integradas pela educação; 6) influência das diferenças culturais na construção da própria identidade; 7) cultura de movimentos e grupos diversos; 8) cultura como elemento dialético da história.

Por meio desses dados, pudemos inferir que a escola foi visualizada como detentora de valor inigualável no processo de interculturalidade crítica, ressurgindo em detrimento da interculturalidade funcional. Além disso, percebemos que a interculturalidade crítica traz

para o cerne da didática a inauguração, bem como, a importância de uma proximidade, ou melhor, uma necessidade de diálogo com as diversas culturas marginais, sendo expressas por meio de saberes no campo que antes focava especificamente na formação de professores, planejamento, avaliação e outros.

### QUEM, DE ONDE E QUAL O FOCO DA DISCUSSÃO?

Um dos itens da *ficha de leitura* propunha análise quanto à constatação do espaço em que se davam as reflexões sobre a educação multicultural ou intercultural. Propunha também se estas ocorriam em contexto que se limitava ao território nacional (Brasil) ou extrapolavam tal dimensão abrangendo a América Latina ou ainda não se limitando a essas fronteiras, sucedendo em âmbito planetário. Contudo, a análise permitiu que visualizássemos exatamente a origem dos grupos envolvidos em pesquisas acerca da temática.

Ponderando o total de vinte pesquisas, percebemos que a maioria das reflexões – exatamente dezesseis – focava na realidade contextual brasileira, enquanto as outras quatro ampliavam a discussão abrangendo ao contexto de América Latina. Porém, pensando na origem territorial da produção dessas reflexões, constatamos que todas se concentraram nas limitações do território brasileiro, sendo distribuídas em suas regiões conforme nos mostra a Tabela 3:

**Tabela 3.** Distribuição territorial, instituição, quantitativo e abrangência das publicações analisadas do XIX ENDIPE (2018)

Região do Brasil	Estado Brasileiro	Instituição à qual a pesquisa estabelecia vínculo	Quantitativo de trabalhos apresentados no ENDIPE (2018)	Âmbito territorial em que se dá a discussão
Norte	Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	2 (dois)	Brasil
		Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	1 (um)	
		Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)	1 (um)	
Centro-Oeste	Mato Grosso	Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	1 (um)	Brasil
		Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso	1 (um)	

Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2 (dois)	Brasil e América Latina
		Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2 (dois)	
		ONG Novamérica	2 (um)	Brasil
		Colégio Pedro II	1 (um)	
		Faculdade Gama e Souza, UFRJ e UERJ	1 (um)	
		Instituto Federal Fluminense PUC Rio e Unesa	1 (um)	
Nordeste	Bahia	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	1 (um)	Brasil
		Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	2 (dois)	
		Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1 (um)	
Não foram identificadas publicações acerca da temática em questão no ENDIPE (2018)				

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

A partir da leitura do quadro identificamos que as pesquisas foram pautadas nos seguintes aspectos: a) Norte – as publicações oriundas dessa região concentraram-se nas discussões em possível articulação entre redistribuição e reconhecimento, além do fortificar de processos democráticos, da promoção da justiça e da valorização das diferentes culturas nacionais; b) Centro-Oeste – as pesquisas traziam discussões que relacionavam a temática do corpo a interculturalidade no contexto da Educação Infantil; discutiram a educação nas modalidades quilombola e indígena; ademais de refletir a respeito da formação de professores de educação física para atuarem na perspectiva intercultural; c) Sudeste – foram apresentadas reflexões com base em questões que permeiam a prática docente pautada no multiculturalismo e na interculturalidade crítica; compartilharam também discussões acerca da grade curricular da disciplina de Educação Física no Ensino Médio pautado em um paradigma intercultural; d) Nordeste – desenvolveram reflexões sobre a formação docente tanto de futuros pedagogos/as quanto professores/as de Geografia pautados no multiculturalismo e na interculturalidade crítica.

Assim, detectamos a ausência de pesquisas dessa temática no XIX ENDIPE (2018), que representassem a Região Sul do país e a predominância de pesquisas vinculadas em instituições públicas quando comparadas ao quantitativo apresentado pelas instituições privadas. Além disso, considerando a dimensão geográfico do Brasil, sua organização em vinte e seis estados e o Distrito Federal concluímos que as discussões embasadas no multiculturalismo e interculturalidade crítica precisam avançar, uma vez que no XIX

ENDIPE (2018) as pesquisas que discutiam essa temática se concentraram em apenas quatro estados.

## DIÁLOGO COM GRUPOS MARGINALIZADOS

Ainda direcionados pela *ficha de leitura*, tratamos de investigar se as pesquisas citadas nos artigos do XIX ENDIPE (2018) retomavam, resgatavam ou citavam os seguintes assuntos: 1) modalidade de educação escolar indígena; 2) educação escolar que contemplasse questões afro-brasileiras.

Ao contabilizar os dados percebemos que oito dos artigos analisados traziam estes termos, sendo que três estavam centrados na discussão da educação indígena e cinco enfatizavam as questões afro-brasileiras.

Nas publicações que exploravam a educação indígena foram reconhecidas preocupações, como: 1) a formação de professores de Educação Física para atuarem em escolas indígenas. Nesse sentido percebemos um diálogo com a perspectiva intercultural por meio da proposição de jogos, como práticas corporais a partir das características da própria cultura e identidade; 2) a inserção da história e cultura indígenas no currículo escolar. Quanto à perspectiva intercultural, foram promovidas experiências que valorizassem as diferentes culturas no espaço escolar; 3) a educação bilíngue em escolas indígenas pautadas em experiências interculturais.

Quanto à exploração das publicações acerca da educação escolar afro-brasileira, notamos questões, tais como: 1) manifesto que, em um dos textos, evidenciou preocupação com a identidade brasileira, ao realçar que a cultura afrodescendente pode ser explorada por meio de produções artísticas; 2) problemática em torno da capacitação dos docentes que atuam em escolas quilombolas, uma vez que a maioria não cursou nível superior; 3) presença da interculturalidade na prática docente que trabalha pela construção de identidades abertas à diversidade cultural, incluindo os grupos marginalizados, como os afrodescendentes; uma vez que se faz necessário a promoção de uma educação menos excludente; 4) intercessão pela valorização da história e cultura afro-brasileira, o que demanda modificações nos currículos escolares de forma que adotem uma perspectiva intercultural; 5) uma das publicações, no caso a questão afro-brasileira, esteve voltada à diversidade de maneira geral, apresentando também preocupações com quesitos étnico-raciais, religiosos, linguísticos e orientações sexuais.

Cabe pontuar que se constatou preocupação, em ambas as frentes apontadas, com a efetivação, de tal maneira, que seja significativa no processo de ensino e aprendizagem,

quanto no conteúdo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>3</sup>. Realçamos, inclusive, uma defesa para que todo o processo fosse pautado na educação intercultural.

Esse debate, na didática intercultural, se caracteriza como importante devido as temáticas indígenas e afro-brasileira serem partes constituintes da identidade cultural brasileira e que necessitam de força empoderadora para que essas discussões não se limitem a exigências legais e possam efetivar-se por meio do reconhecimento de saberes e conhecimentos ‘outros’ como riqueza histórica.

## A INTERCULTURALIDADE CENTRADA NA EDUCAÇÃO

A temática da interculturalidade pode se manifestar tanto na esfera educacional quanto em diversos âmbitos sociais. Quando centrada na educação, questiona a cultura, considerada comum e universal, expressa nos currículos, salientando-se as diferenças culturais. Ao compreender que a discussão ultrapassa o campo escolar e adentra em outros âmbitos da sociedade, como a esfera jurídica, a saúde, o meio ambiente, a economia, a produção cultural, a política, assim, percebemos uma prática de interculturalidade como projeto político.

Orientados pela *ficha de leitura*, buscamos investigar, nos vinte artigos selecionados, se a interculturalidade crítica estava centrada apenas no âmbito educacional ou se ultrapassava esse campo, adentrando outros, por meio de um projeto político. A avaliação dos dados possibilitou concluir, de forma unânime, que os artigos analisados caminhavam rumo à interculturalidade crítica, salientando concepções que a caracterizam centrada na educação e, de forma mais precisa, tendo o contexto escolar como foco das pesquisas.

Com as análises logramos identificar questionamentos que, na atualidade, ainda se fazem presentes no ambiente escolar, em se tratando de circunstâncias que a didática intercultural crítica visa superar, como: ausência de diálogo entre distintas culturas; conformidade com as relações de poder impostas pelo eurocentrismo; fechamento para a crítica; ausência de metodologias adequadas; silêncio das manifestações culturais; predominância de práticas pedagógicas incapazes de contrapor ao modelo hegemônico; presença da discriminação e desigualdade nas escolas; presença do machismo, da

---

<sup>3</sup>Em 2003 a lei nº 10.639/03 versa sobre a inclusão na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei nº 9.394/96) do Art. 26-A que em sua redação estabelecia a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, com a promulgação da lei 11.645/08 que trouxe alterações na LDB, dessa vez modificando a redação do Art. 26-A, que contou com a inclusão da obrigatoriedade da temática Indígena.



intolerância, da violência e da negação do direito à alteridade; vigência do caráter monocultural, padronizador e etnocêntrico do currículo; ensino das artes determinados por currículo de base europeia; escolas historicamente influenciadas por projetos e práticas etnocêntricas.

Todavia, em forma de embate, depreendemos das produções algumas intenções que vislumbram uma educação intercultural no contexto escolar. Nesse sentido realçamos os seguintes pontos: 1) ocorrência de fato da democracia; 2) prática de diálogos entre distintas culturas; 3) questionamento das relações de poder; 4) abertura à crítica; 5) reconhecimento e valorização dos diferentes saberes e culturas; 6) emissão da voz de grupos oprimidos e excluídos; 7) planejamento e execução de projetos mais abrangentes; 8) formação docente voltada para ‘outras’ culturas; 9) ocorrência da formação de professores/as na perspectiva intercultural, que contemple a preparação para lidar com a diversidade, a emancipação humana e a diminuição de conflitos entre os distintos grupos; 10) postura crítica e reflexiva dos docentes para criação de metodologias inovadoras e transformadoras; 11) inclusão de outros modos de pensar, agir, ser e viver; 12) possibilidade de pensar em novas práticas pedagógicas que sejam capazes de contrapor ao modelo hegemônico; 13) promoção de discussões em que compreenda o Brasil como país culturalmente plural; 14) transformação da escola em espaço de problematização dos discursos preconceituosos, bem como do combate deles; 15) afirmação do espaço como produtor de cultura; 16) currículo pensado para valorizar as identidades culturais, por meio da negociação e atribuição de vozes às culturas silenciadas; 17) questionamentos ao currículo com marcas do eurocentrismo, assim como, as práticas pedagógicas; 18) contribuição da prática pedagógica a uma educação voltada para a paz, a justiça social e a diminuição das desigualdades; 19) busca por outros caminhos didáticos e pedagógicos; 20) descolonização do conhecimento científico e escolar e também do currículo.

Enfim, compete-nos “reinventar a escola” e, uma vez que há necessidade de “mobilizar práticas educativas que visem à educação crítica e emancipatória. Esta deve questionar o modelo social vigente e propor uma maneira de pensar e agir que valorize os diversos saberes e promova o diálogo entre diferentes conhecimentos e grupos” (SANTOS; SERRA; SOUZA, 2020, p. 89).

E, a partir disso, alcançar outras áreas da sociedade, por meio de políticas governamentais que dê visibilidade aos subalternizados por meio de justiça social e econômica na formação de uma sociedade mais igualitária e democrática e, além disso, sendo respeitada em suas igualdades e diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação levou em conta o fato de ser o ENDIPE um evento de cunho científico com abrangência nacional que discute temáticas relacionadas à didática, à prática de ensino e outros. Ademais é reconhecido por trazer à tona embates pertinentes à realidade contemporânea e também por envolver um conjunto de profissionais em constante defesa da escola pública de qualidade.

Assim, por meio da análise das publicações do XIX ENDIPE (2018) foi possível visualizar como a temática do multi/interculturalismo está sendo abordada na área de educação formal do nosso país e a que características estão sendo atribuído maior enfoque.

Notamos, outrossim, um movimento em direção ao multiculturalismo aberto e interativo, também intitulado interculturalidade crítica quando analisado frente ao multiculturalismo assimilacionista e ao multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, ao identificar exemplificações que subsidiaram categorias, tais como: abertura; reconhecimento e redistribuição; democracia e justiça; enfrentamento ao preconceito, discriminação e monocultura; e empoderamento da cultura e da identidade.

Ainda, ao tentar compreender a presença do multiculturalismo, intraculturalidade e interculturalidade crítica pudemos similarmente identificar um movimento em busca da interculturalidade crítica, uma vez que 57% dos trabalhos analisados apresentaram características voltadas a esse paradigma.

Ao pensar a interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional depreendemos uma defesa pela interculturalidade crítica, principalmente no que tange às discussões envolvendo concepções pertinentes à cultura e suas derivações.

Quanto ao contexto das pesquisas, certificamo-nos de que a Região Sudeste sobressaiu com dez pesquisas originárias do estado do Rio de Janeiro, seguidas pelas Regiões Centro-Oeste e Nordeste com quatro pesquisas oriundas de Mato Grosso e quatro da Bahia, respectivamente. Por fim, o estado do Pará esteve presente com duas pesquisas, incorporando a Região Norte. Observamos a ausência da Região Sul nessas discussões. Foi possível verificar que as vinte publicações retratavam discussões que tiveram como campo das investigações o território brasileiro e que, em somente quatro dessas, ultrapassou fronteira trazendo para a discussão um cenário mais amplo, como a América Latina.

Foi possível inferir que o diálogo com grupos marginalizados da sociedade, tão essencial em uma discussão que visa à interculturalidade crítica, esteve representado pela educação indígena em três trabalhos e, em cinco, apareciam questões afro-brasileiras.

Notamos que a educação escolar tem cumprido papel fundamental quanto ao enfrentamento que prevê uma perspectiva intercultural crítica. As discussões centraram-se na educação, não adentrando em projetos políticos que constituem outros âmbitos da sociedade. Entendemos que essa perspectiva não cabe tão somente no cenário educativo formal, ela deve ser ampliada de forma que alcance as discussões e vivências em todos os níveis da sociedade e que todos eles estejam articulados.

Portanto, vislumbramos que, na maioria das análises efetivadas, se concluiu que há um ‘movimento’ a favor ou em busca da didática intercultural crítica na educação no Brasil. Porém, cabe registrar, que ainda é insuficiente e carente de dinâmicas que questionem o caráter monocultural e homogeneizador das escolas que integram a conjuntura atual.

Para contrapor ao cenário escolar citado no final do parágrafo anterior, seja nos currículos, nos processos de avaliação, na adoção de livros didáticos, entre outros, a interculturalidade crítica surge como uma discussão contemporânea que tem se manifestado em defesa dos marginalizados.

A didática intercultural traz em sua raiz o trabalho baseado em culturas. Assim entendendo, propõe levar para as salas de aulas as diferenças culturais, marcadas pela dinamicidade, promovendo o encontro com o ‘outro’, com o diferente. Dessa forma, é possível colocar em evidência o que muitas vezes é esquecido e desvalorizado no momento em que se elegem conteúdos/temas a serem abordados. Esse entendimento parte da necessidade de relacionar saberes (sejam culturais ou não) e conhecimentos. Portanto, trata-se de buscar o rompimento de preconceitos.

Além disso, nessa discussão reacende o interesse por algo considerado contemporâneo na área da didática, qual seja, a presença da cultura adentrando em ambientes antes marcado por reflexões relacionadas a currículo, planejamento, avaliação, formação e outros. Ao contemplar a cultura nas discussões do campo da didática cria-se um movimento de embate à realidade educacional brasileira, na qual as influências neoliberais, tanto no ensino público quanto no privado, têm influenciado no rumo dessa realidade, assim como o dia a dia nas nossas escolas. Estas, em sua maioria, ainda têm apresentado um caráter homogeneizador que ignora as diferenças culturais vivenciadas pelos nossos alunos. A partir disso, consequências vão surgindo, como a negação da

própria identidade cultural e, em certos casos, até o desconhecimento da história da própria cultura.

Para que o docente promova um ensino intercultural e de forma crítica precisa-se ser capacitado de forma que seja capaz de inserir em suas aulas a valorização da identidade cultural de cada um, independente do que a constitui. Em vez de ignorar questões conflitantes, como discriminação, diversidade, cultura, igualdade, diferença, entre outros, deverá incorporá-las nas discussões resignificando-as. No entanto, trata-se de um profissional que leva seus alunos a se distanciarem do ‘daltonismo cultural’<sup>4</sup>.

O trabalho dos professores/as deve se pautar em propostas que viabilizem interações com o ‘outro’, com o diferente e ter disponibilidade para proporcionar momentos de leitura, problematização, análise, interpretação e proposição de alternativas aos distintos problemas presentes ou que possam surgir na sociedade, seja de âmbito local ou até mundial. Essa discussão é corroborada por Pimenta (2018) ao afirmar, como se segue: “[...] o ensino tem por finalidade formar estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vistas a propor formas de superação e emancipação humana e social” (*ibidem*, p. 28).

Ficou evidente que a didática intercultural crítica se trata de um ‘movimento’ em crescimento, ainda que a passos pequenos. Contudo esta discussão precisa ser adotada por muitos outros. Afinal, esta proposta vislumbra uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais democrática. Refere-se a um processo em que as mudanças serão percebidas de forma efetiva em longo prazo, porém, em algum momento, teve que começar. ‘O ponta pé’ inicial já foi dado, agora é continuar independentemente de quando se perceberão os resultados na sociedade. Para que o movimento continue muito trabalho ainda precisa ser feito, seja na formação de professores, nas práticas educativas, no currículo, no processo de avaliação e até no calendário escolar.

Enfim, é necessária uma educação que desconstrua qualquer ideia e convicção que esteja interligada ao preconceito e à discriminação e que desestruture o caráter monocultural tão presente nas instituições escolares atuais.

Para que a escola, de fato, seja resignificada, ou melhor, como apontou Candau (2016), ‘reinventada’, várias investigações também se fazem necessárias no sentido de buscar pressuposições e alternativas que conduzirão a transformação da homogeneização e padronização tão presentes no contexto escolar, bem como na vida social. Como:

---

<sup>4</sup> Conceito utilizado por Candau (2012) que teve sua intitulação por Luisa Cortesão (CORTESÃO & STOER, 1999).

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc. (CANDA, 2006, p. 490).

Como se trata de uma integralização dos conhecimentos com saberes provindos da cultura cabe a investigação de como isto deve acontecer, assim como, a divulgação de práticas que efetivem essa didática no dia a dia que concebe a escola como espaço composto por contradições.

Reiteramos a necessidade de mais publicações com relatos de resultados de pesquisas para que os professores/as encontrem subsídios para se basearem e promoverem uma educação tão complexa como a interculturalidade crítica. Que estas investigações também atentem para o relato de experiências de interculturalidade crítica bem sucedidas para que ocorra uma disseminação desse paradigma como essencial.

Ocorre que a escola possui um importante papel na sociedade podendo dizer que ela tem uma função que vai além de social, tal como a cultural, política, entre outras. Constitui um espaço que possibilita a transformação e influencia diretamente na promoção da democracia. Para que a escola, de fato, cumpra esse papel faz-se necessária a participação de docentes capacitados por meio da formação de professores/as que vislumbre uma didática crítica e humanizadora.

Na formação de professores/as, compete à didática, entre suas funções, a responsabilidade de preparar esse profissional para desempenhar uma prática pedagógica baseada em aspectos, como: problematizações, busca de soluções, ampliação de visões, enfrentamento de situações complexas. Além disso, cabe à didática o desenvolvimento, nesse profissional, de atitudes que questionem a sua própria atuação e que reflexione sobre ela a fim de aprimorar a ação docente.

Ou seja, adotar uma didática que supere a racionalização, a produtividade, a eficiência, a operacionalização e o controle. Para que isto ocorra faz-se necessária uma didática de resistência, como a intercultural crítica, que penetre o universo de preconceitos para questionar o caráter monocultural e etnocentrista presente na sociedade e nas nossas escolas atuais, que articule a igualdade e a diferença, que resgate as próprias identidades



culturais, que promova experiências com os ‘outros’, que favoreça processos de empoderamento e, conseqüentemente, reconstrua a dinâmica educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Endipe Salvador, [s.d.]. *Edições Anteriores*. Disponível em: <endipesalvador.ufba.br/edições-anteriores>. Acesso em: 22 de mai. de 2020.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CANDAU, V. M. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29 maio 2020.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

CANDAU, V. M. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. Educação Intercultural e práticas pedagógicas. In: SILVA, M; NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C. (Orgs.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: Edufba, 2019.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29 maio 2020.

CANDAU, V. M. Conexão entrevista: o que esperar dos Endipes: 20 edições em 40 anos [parte 1]. Entrevista concedida por Vera Maria Candau. Rio de Janeiro: Endipe, 2020. 1 vídeo (59min 47seg). Publicado pelo canal XX ENDIPE Rio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cj6wdDgZx-w>. Acesso em: 13 janeiro 2021.

DANTAS, E. B.; SOUSA, J. R. da S.; MOURA, P. L. R. P. de. Educação escolar indígena, afro-brasileira e outros aspectos no debate da interculturalidade crítica. In: SUANNO, M. V. R. et al. (Orgs.). *Didática, multiculturalismo e interculturalidade crítica*. Goiânia: Espaço acadêmico, 2020.

**Rejane Gomes TAVARES; Marilza Vanessa Rosa SUANNO. Didática Contemporânea: Pressupostos para pensar a Interculturalidade Crítica. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. Julho. Ed. 28. V. 1. Págs. 453-476. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: [jnt@faculdefacit.edu.br](mailto:jnt@faculdefacit.edu.br).**

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C. (Orgs.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: Edufba, 2019.

SANTOS, L. P.; SERRA, S. C.; SOUZA, M. R. de. Enfoque intercultural em escolas e universidades: concepções, desafios, ações e projetos. In: SUANNO, M. V. R. *et al.* (Orgs.). *Didática, multiculturalismo e interculturalidade crítica*. Goiânia: Espaço acadêmico, 2020.

SILVA, A. M. M. Conexão entrevista – o que esperar dos Endipes: 20 edições em 40 anos (Parte 1). Entrevista concedida por Aida Maria Monteiro Silva. Rio de Janeiro: Endipe, 2020. 1 vídeo (59min 47seg). Publicado pelo canal XX ENDIPE Rio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cj6wdDgZx-w>. Acesso em: 13 janeiro 2021.

SUANNO, J. H.; SILVA, L. M. da. Educação e interculturalidade: perspectivas e debates. In: SUANNO, M. V. R. *et al.* (Orgs.). *Didática, multiculturalismo e interculturalidade crítica*. Goiânia: Espaço acadêmico, 2020.

SUANNO, M. V. R. *et al.* Educação, multiculturalismo e didática crítica intercultural. In: SUANNO, M. V. R. *et al.* (Orgs.). *Didática, multiculturalismo e interculturalidade crítica*. Goiânia: Espaço acadêmico, 2020.

TAVARES, R. G., FALLETI, R. T. de B. Multiculturalismo, intraculturalidade e interculturalidade crítica: conceitos que emergiram nas publicações ENDIPE (2018). In *Anais XX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino [ENDIPE]*, 20, 2020. Rio de Janeiro. PÔSTER. Rio de Janeiro, RJ: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP et Alii, 2020.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: *Anais Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima. 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

VARGAS, F.; DELGADO, F. Reforma universitaria y educación intra e intercultural, hacia un nuevo paradigma de la educación superior en Bolivia y Latinoamérica. In: DELGADO, F.; ESCÓBAR, C. *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. La Paz: Plural Editores, 2006.

WASH, C. Pedagogías decoloniales: insurgências desde las grietas. Conferência apresentada por Catherine Wash. [S.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (1h 44min 12seg). Publicado pelo canal Outras vozes en educación. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc&t=1109s>. Acesso em: 13 jan. 2021.

**Rejane Gomes TAVARES; Marilza Vanessa Rosa SUANNO. Didática Contemporânea: Pressupostos para pensar a Interculturalidade Crítica. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. Julho. Ed. 28. V. 1. Págs. 453-476. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculadefacit.edu.br>. E-mail: [jnt@faculadefacit.edu.br](mailto:jnt@faculadefacit.edu.br).**