

Percepções de professoras acerca da interculturalidade: reflexões a partir de uma formação docente

Wesley Santos de Matos¹

Marco Antonio Melo Franco²

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as percepções de professoras, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Quilombola no interior da Bahia, acerca das manifestações do conceito de interculturalidade no cotidiano escolar. Trata-se de um estudo que tem como base metodológica a Pesquisa-Ação Crítico Colaborativa construída a partir de um processo formativo com 09 professoras. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas no início e no final do respectivo processo como forma de identificar os saberes docentes pré e pós formação. Como resultado foi possível identificar a importância da Pesquisa-ação como instrumento de formação docente. A conclusão destaca a relevância do debate sobre o conceito de interculturalidade no cotidiano da escola como forma de promover uma educação transformadora e de formação crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Práticas educativas. Interculturalidade. Pesquisa-ação.

¹ Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Paragominas, Pará, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0889-1261>. E-mail: wesley.matos@ifpa.edu.br.

² Doutor em Ciências da Saúde. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0159-4109>. E-mail: mamf.franco@gmail.com.

Teachers' perceptions of interculturality: reflections from teacher training

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perceptions of teachers working in the early years of elementary school in a Quilombola school in the interior of Bahia, regarding the manifestations of the concept of interculturality in daily school life. This is a study based on the Critical Collaborative Action Research methodology, constructed from a training process with 9 teachers. Semi-structured interviews were conducted at the beginning and end of the process to identify teachers' knowledge before and after the training. The result highlighted the importance of action research as a tool for teacher training. The conclusion emphasizes the relevance of the debate on the concept of interculturality in daily school life as a way to promote transformative education and critical training.

KEYWORDS: Teacher training. Educational practices. Interculturality. Action research.

Percepciones del profesorado sobre la interculturalidad: reflexiones desde la formación docente

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones del profesorado de los primeros años de primaria en una escuela quilombola del interior de Bahía, respecto a las manifestaciones del concepto de interculturalidad en la vida escolar cotidiana. Se trata de un estudio basado en la metodología de Investigación-Acción Colaborativa Crítica, construido a partir de un proceso de formación con nueve docentes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas al inicio y al final del proceso para identificar los conocimientos del profesorado antes y después de la formación. Lo resultado destacaron la importancia de la investigación-acción como herramienta para la formación docente. La conclusión enfatiza la relevancia del debate sobre el concepto de interculturalidad en la vida escolar cotidiana como forma de promover la educación transformadora y la formación crítica.

PALABRAS CLAVE: Formación del professorado. Prácticas educativas. Interculturalidad. Investigación-acción.

Introdução

Este estudo é um recorte da tese de doutorado intitulada Pesquisa-Ação, Formação Docente e Construção de Práticas Educativas Decoloniais: um estudo em uma escola quilombola do interior da Bahia defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação vinculado à Universidade Federal de Ouro Preto. Nele empreendemos algumas reflexões acerca das concepções das professoras acerca do conceito de interculturalidade em educação a partir da construção e desenvolvimento de uma Pesquisa-ação Crítico Colaborativa, com o objetivo de compreender quais as percepções que as professoras possuem acerca do conceito de interculturalidade e as suas manifestações na educação.

Nos ancoramos na abordagem intercultural para construirmos uma interface dialógica com a educação. Na tecitura dessa discussão, conversamos com autores/as latino-americanos que tem a interculturalidade como conceitos chaves para a compreensão da realidade dos países colonizados no processo histórico.

Nesse sentido, ainda destacamos que é por meio do currículo oficial que os conhecimentos e os repertórios socioculturais e históricos dos ‘outros’ são colocados em um lugar menor ou até mesmo produzidos como inexistentes. O debate aqui empreendido, coloca a lupa sobre essas questões de dominação e violência que atravessam tanto a educação/escola, quanto o currículo por elas produzidos.

Tensionamos a vertente monocultural, monorracial e monocromática em que o currículo se apresenta nas instituições escolares e como as experiências socioculturais dos sujeitos estão ausentes. Defendemos ainda que um caminho frutífero para construir uma outra escola/educação e consequentemente um currículo carregado de vida passa, inevitavelmente, pela formação docente, uma vez que essas discussões não estiveram presentes na formação inicial da maioria das professoras.

Apresentamos os aspectos metodológicos empregados, situando a natureza da pesquisa, o método utilizado e caracterizando as professoras colaboradoras. Além disso, detalhamos, de forma breve, os encontros formativos construídos com os docentes de modo a situar os leitores sobre as abordagens e os temas que se fizeram presentes nas reflexões efetuadas.

Em seguida abrimos a seção de análise dos dados por meio das enunciações das professoras. Inicialmente apresentamos um quadro comparativo com as concepções iniciais e finais das professoras sobre o conceito de interculturalidade com a finalidade de traçar um perfil dos indícios de mudanças nas percepções docentes, após o processo formativo realizado com eles.

E por fim, a partir das falas deles, analisamos as novas percepções a partir das discussões fomentadas pelo processo formativo desenvolvido. Buscou-se construir reflexões que nos possibilitem construir alternativas outras para a promoção de uma educação que considere os percursos sócio-históricos e culturais dos diferentes grupos presentes na escola a partir das novas perspectivas apresentadas pelas colaboradoras.

Interculturalidade e o diálogo com a educação

A educação escolar no continente americano, historicamente exerceu um papel importante para produzir uma homogeneização cultural e epistemológica. Esse processo cumpriu a função primordial de cristalização de valores culturais alicerçados no eurocentrismo, ao passo que silenciou outras tantas vozes, saberes e culturas de grupos que foram relegados a um lugar de não validade (Candau; Russo, 2010).

A colonialidade do saber apontada por Quijano (2005), cumpriu a tarefa de suprimir os conhecimentos e saberes de tantos outros coletivos, que a partir do eurocentrismo, eram tidos como primitivos, bárbaros e situados no espaço/tempo passado ou não existentes. Nesse contexto de negação, a tentativa de desqualificar o 'outro', sua cultura e seus saberes, o conceito de interculturalidade (Walsh, 2001; 2007; 2009, 2012) emerge como

possibilidade de fomento de diálogo entre os conhecimentos, os modos de vida e os saberes socioculturais dos povos que compõem a diversidade do continente americano, especialmente do Brasil.

Catherine Walsh tem dedicado parte de suas produções para discutir a interculturalidade como atitude mobilizadora do diálogo cultural entre os povos latino-americanos. Em sua teoria, ela elabora três tipos de interculturalidade, a saber: a relacional, a funcional e a crítica (Walsh, 2009). Para a autora, a perspectiva da interculturalidade relacional está ligada à forma mais elementar e geral do contato e das trocas efetuadas entre culturas, pessoas, grupos, valores, saberes e tradições culturais diferentes. Toda essa gama de possibilidades de diálogos poderia ser efetivada em situações de igualdade ou desigualdade. Compreendida dessa maneira, a interculturalidade seria um elemento que sempre existiu, uma vez que as pessoas e/ou grupos sempre estiveram em contato (Walsh, 2009).

O segundo tipo de interculturalidade concebida por Walsh é a funcional. Nesse modelo, a perspectiva intercultural cumpre a função de reconhecer a diversidade e as diferenças culturais existentes, no sentido de incluir as culturas excluídas no quadro de referência hegemônico. A intenção mobilizadora do diálogo é construída no sentido de tolerância e convivência pacífica entre os diferentes e suas respectivas culturas (Walsh, 2009).

Por fim, na perspectiva da interculturalidade crítica, a diversidade não é encarada como um problema. Muito pelo contrário, as questões centrais passam a envolver o tensionamento da estrutura colonial e racial de poder, bem como a compreensão de que as diferenças são produzidas dentro de uma matriz de poder que é colonial, racial e hierarquizada. Essa estrutura, historicamente, construiu e perpetuou a ideia dos brancos como superiores, ao mesmo tempo em que relegou os povos indígenas e os povos negros a posições de inferioridade (Walsh, 2009).

Nesse contexto, a interculturalidade crítica é entendida pela autora como:

Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p. 8).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica prima pelo reconhecimento e consideração aos distintos movimentos sociais que vem se articulando, (re)afirmando e reivindicando suas identidades. Ela possibilita a articulação entre políticas de reconhecimento e redistribuição, bem como ações afirmativas que se apoiam na construção e fortalecimento de laços democráticos (Candau, 2012).

Perante o exposto, como construir propostas interculturais se as escolas existentes em nosso país possuem estruturas coloniais? Como promover práticas educativas interculturais se nossos currículos ainda negam as diferenças? Como primar por um projeto intercultural se o eurocentrismo e a colonialidade do poder/saber/ser seguem contaminando nossos pensamentos e práticas? Como construir diálogos interculturais com os estudantes se os seus saberes e os dos grupos aos quais pertencem continuam sendo silenciados pela escola?

Diante de tais questionamentos, é necessário concordar com Tavares (2014). Segundo o autor, para que seja possível e viável uma educação de cunho intercultural, é incontornável a descolonização da educação. Candau (2012), tem defendido que a escola segue fechando os olhos para a diversidade, concebendo como sinônimos igualdade e homogeneidade, buscando apagar qualquer traço da diferença, tornando-se uma máquina de homogeneizar pessoas, desconsiderando suas diferentes origens e culturas.

De acordo com Walsh (2014), a educação intercultural fundamenta-se no diálogo simétrico entre culturas distintas, promovendo relações de

reciprocidade e interdependência. Nesse contexto, diferentes maneiras de perceber o mundo e vivenciar a vida interagem, sempre pautadas pelo respeito às diferenças. A educação é um projeto que exige do professor novos posicionamentos em relação aos saberes, às culturas e à diversidade dos sujeitos, o que, certamente, demandará novos posicionamentos ético-políticos das relações de poder construídas na escola (Marín, 2015).

Santiago, Akkari e Marques (2013) preconizam que, mesmo com todos os avanços em relação as políticas públicas, as discussões em torno das relações étnico-raciais continuam ausentes dos debates nas salas de aula e raramente se fazem presentes nas ações de ensino-aprendizagem ou mesmo na formação de professores, um exemplo é a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que se configura como legislação de cunho intercultural.

Sendo assim, é inadiável a necessidade de formar profissionais comprometidos com um projeto intercultural de escola/ensino/sociedade. Nesses termos, a educação intercultural reivindica uma refundação da escola, apoiada na construção de novas práticas. Para tanto, é necessário compromisso por parte dos atores envolvidos com/na educação, compreendendo que esse empreendimento, necessariamente, passa pela reformulação dos sistemas de ensino do País, do currículo, mas, sobretudo, pela formação docente.

Aspectos Metodológicos

Este estudo, é de natureza qualitativa. Segundo Triviños (1987), na abordagem qualitativa, o pesquisador não se preocupa em quantificar ou criar leis generalizantes, mas sim estudar o que pensam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos.

Adotamos a Pesquisa-ação Crítico Colaborativa como método para fomentar as nossas reflexões. Dionne (2007) preconiza que a Pesquisa-ação, em seu sentido amplo, associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada. Dentre as

modalidades de Pesquisa-ação elaboradas por Franco (2005), nos filiamos, neste estudo, à do tipo crítica, por entender que a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.

Aqui, apresentamos e discutimos os dados produzidos a partir de uma formação de professores ocorrida em uma escola quilombola situada na Comunidade Quilombola Nova Esperança município de Wenceslau Guimarães, Bahia. O processo formativo ocorreu entre os meses de março e outubro do ano de 2023 com encontros mensais pela plataforma *Google Meet* com nove professoras (entendido por nós como colaboradoras) do Ensino Fundamental anos iniciais da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança – EQCBE, sendo que no total foram realizados sete encontros formativos, dentre os quais um ocorreu em formato presencial.

Foram realizadas duas rodadas de entrevistas (uma inicial para identificar e compreender quais as percepções e concepções eles tinham sobre o conceito de interculturalidade em educação e outra pós processo formativo). Na sequência, a partir das premissas defendidas pela Pesquisa-Ação Crítico Colaborativa, foi elaborado um processo formativo juntamente com as colaboradoras, de modo a dialogarmos sobre os temas que eles consideravam importantes, tanto para a escola, quanto para a comunidade na qual a escola está inserida.

Abaixo apresentamos as professoras colaboradoras deste estudo, formação, turmas em que atuam, a sua identificação étnica enquanto quilombola ou não e o vínculo empregatício/funcional. Em observância as questões éticas em pesquisa, as colaboradoras serão nomeados por pássaros da Mata Atlântica conhecidos pela comunidade na qual a escola está inserida, mesmo tendo a autorização contemplada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto sob o nº 5.327.966.

QUADRO 1 - Colaboradoras da pesquisa (formação desenvolvida com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Docente	Formação	Turmas em que atua	Se identifica como quilombola	Vínculo funcional
Papagaio	Matemática	3º/4º anos	Não	Contrato temporário
Sabiá	Pedagogia	3º/4º e 5º ano	Sim	Contrato temporário
Araponga	Pedagogia	Creche, Pré-Escola e 1º/2º anos	Sim	Contrato temporário
Arara	História	Pré-Escola e 1º/2º anos	Sim	Contrato temporário
Beija-flor	Geografia	Creche	Sim	Contrato temporário
Tucano	Pedagogia	1º/2º anos	Não	Efetivo
Guria	Letras	5º ano	Não	Efetivo
Canário	Magistério	1º/2º e 5º ano	Não	Contrato temporário
Bacurau	Pedagogia	1º/2º, 3º/4º e 5º ano	Não	Contrato temporário

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Destacamos ainda que, na elaboração dos temas para os encontros formativos, foi levado em consideração as reivindicações da comunidade quilombola, tendo em vista que em momento anterior ouvimos o que ela considerava importante e o que deveria fazer parte das práticas educativas desenvolvidas pela escola e pelos docentes, embora este texto não se atenha sobre outros aspectos desenvolvidos na totalidade da pesquisa de doutorado.

A seguir apresentamos o quadro detalhando os encontros formativos contendo os seguintes elementos: temas, data, horário e formato, texto trabalhado e os autores dos referidos textos.

QUADRO 2 - Organização e desenvolvimento do processo formativo

Temas	Data	Horário/ Formato	Texto trabalhado	Autor(es)
Discutir coletivamente os conceitos histórico e socioantropológico de quilombo; Compreender a historicidade e a diversidade que compõem as comunidades quilombolas no presente.	31/03	Das 19h às 21h; virtual	A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas	Alessandra Schmitt; Maria Cecília Manzoli Turatti; Maria Celina Pereira de Carvalho
O racismo como estrutural e estruturante das desigualdades sociais e educacionais do Brasil e em especial da população negra e das comunidades quilombolas.	28/04	Das 19h às 21h; virtual	Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão	Wesley Santos de Matos; Benedito Gonçalves Eugenio
O colonialismo, colonialidade, eurocentrismo e interculturalidade e suas implicações na educação.	26/05	Das 19h às 21h; virtual	Saberes encruzilhados: (de)colonialidade e, racismo epistêmico e ensino de filosofia.	Diego dos Santos Reis
A Educação Intercultural Crítica e Decolonial como alternativa possível para a emancipação dos sujeitos.	25/07	Das 18h às 20h; presencial	Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade : temas insurgentes	Vera Maria Candau
Reflexões sobre as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola enquanto política pública.	29/08	Das 17h às 19h; virtual	Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	-
O projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança: diálogos, reflexões e construções.	29/09	Das 19h às 21h; virtual	Educação Quilombola e currículo escolar: olhares sobre a prática educativa no contexto escolar	Jean Mac Cole Tavares Santos; Élide Joyce de Oliveira; Guilherme Paiva de Carvalho Martins
Construindo possibilidades de práticas pedagógicas alternativas e insurgentes a partir da realidade sociocultural e histórica da comunidade Nova Esperança.	27/10	Das 19h às 21h; virtual	Lei Federal 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os textos selecionados para cada encontro formativo foram escolhidos a partir das demandas dos docentes e que mantinham aderência teórica com os temas escolhidos por eles durante o planejamento da proposta formativa. Destaca-se que materiais de apoio para as discussões eram encaminhados com uma semana de antecedência para que fosse viável a sua leitura.

Durante esses encontros as professoras relatavam as suas percepções sobre os textos e/ou obras lidas e buscavam perceber como as ideias dos autores se articulavam ou não com as suas práticas educativas. A partir dessas percepções iniciais, buscou-se construir possibilidades de fomentar atividades e ações que mobilizassem a perspectiva intercultural associando os saberes produzidos pela comunidade.

Após o processo formativo, os dados produzidos por meio das entrevistas com as professoras foram analisados e interpretados por meio das lentes da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 7), a ATD corresponde a “[...] a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

As concepções das professoras acerca do conceito de interculturalidade

Iniciamos com a apresentação do quadro comparativo entre as observações obtidas a partir das entrevistas iniciais e finais que construímos, nele organizamos a síntese das falas das nove professoras colaboradoras (Quadro 3).

QUADRO 3 - Quadro Comparativo das Entrevista Iniciais e Finais

Professor(a)	Concepções sobre Interculturalidade	
	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>
Papagaio	Trabalha com a cultura da comunidade; Considera os conhecimentos dos estudantes; Fortalecimento da identidade quilombola.	Trabalhada de forma sobreposta pela escola; Aprender com a cultura do outro; Diálogo entre as culturas; Respeito a diferença; Dificuldades em desenvolver um trabalho intercultural.
Sabiá	Não conhece o conceito.	Compreender a história da comunidade quilombola; Considera a cultura da comunidade; Resgate da história local; Ações de fortalecimento da identidade com a participação efetiva dos estudantes.
Araponga	Valorização da cultura local; Levar a cultura da comunidade para a escola.	Considera a identidade quilombola; Prática pedagógica compromissada com a comunidade.
Arara	Não conhece o conceito.	Consciência da importância da cultura da comunidade; Promove conflitos entre crenças pessoais dos docentes.
Beija-flor	Relacionar as diferentes culturas; Diálogos entre as culturas afro-brasileiras.	Conceito e prática necessária; Diálogo entre as culturas; Trabalho articulado e contextualizado com a comunidade; A interculturalidade como potência para a emancipação; Compreender as relações a partir das diferenças.
Tucano	Não conhece o conceito.	Trabalho diferenciado.
Guria	Diálogos entre a cultura da comunidade e dos demais coletivos; Conhecer, respeitar e valorizar a cultura dos outros grupos.	Pensar a questão do negro na sociedade; Reflexão sobre as relações étnico-raciais; Revelação dos preconceitos e crenças de muitos docentes.
Canário	Voltar ao passado da comunidade.	Trazer a história da comunidade pra as discussões.
Bacurau	Não conhece o conceito.	Permanece desconhecendo o conceito.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir do quadro síntese acima, analisamos as alterações e as permanências nas concepções das professoras sobre os conceitos-chaves que balizam este estudo. Foram incluídos também aquelas colaboradoras que não participaram de nenhum encontro formativo. Mesmo assim, esses docentes

participaram das entrevistas e apresentaram, em suas falas, indícios de mudanças de concepções e percepções acerca das categorias analisadas.

A partir desse dado, é possível inferir que a formação desenvolvida por meio da pesquisa-ação, de alguma maneira, reverberou no contexto da escola, embora não tenha obtido o mesmo alcance em relação àquelas que nela se engajaram. Com relação à participação, é possível dizer sobre o investimento docente na formação e que ela não é apenas uma mão de via única de quem forma para quem é formado, mas sim um processo colaborativo e de envolvimento e participação de todos.

Identificamos que o processo formativo contribuiu para eventuais mudanças nas percepções das professoras sobre o conceito de interculturalidade e as possibilidades que esse conceito tem na construção de uma educação que promova uma ecologia de saberes (Santos, 2018a). No Quadro 3, demonstramos, em linhas gerais, as possíveis alterações nas concepções das professoras acerca do conceito de interculturalidade e como eles a associaram à educação produzida na EQCBE e às suas práticas educativas junto aos estudantes.

Percepções das professoras acerca do conceito de interculturalidade em educação após processo formativo

A seguir, apresentamos as percepções que as professoras (re)elaboraram a partir das discussões mobilizadas durante o processo formativo. Considerando as falas das colaboradoras, no sentido de compreender o que seria uma educação intercultural em contexto quilombola, vamos apresentá-las. Quando perguntados sobre as percepções acerca do conceito de interculturalidade e suas relações com a educação, as práticas educativas e as formas como o processo formativo contribuiu nessa caminhada, eles nos revelaram, a partir de suas experiências, que:

[...] depois do processo de estudo, do processo de leitura, o processo de difusão do que foi estudado, do que a gente ouviu do que foi falado também, eu percebi que esse processo de interculturalidade

ele tem funcionado, entre aspas, ele tem sido feito mais como uma sobreposição do que como uma junção por assim dizer, porque assim, vamos falar sobre a questão se eu falar sobre religião, por exemplo, o catolicismo ele é bem forte em Nova Esperança, mas ele sabe quando a gente fala de cultura quilombola, cultura quilombola a gente não fala exatamente de cultura negra... Isso, quando a gente fala sobre a questão intercultural a gente entende que eu vou aprender com a sua cultura, falando da religião, eu vou aprender com a sua religião e você vai aprender com a minha e a gente não precisa mudar a religião, a gente precisa aprender uma com a outra (Papagaio, 2023).

É possível perceber que ainda se sobrepõe o ensino baseado em pilares religiosos hegemônicos, como argumenta Papagaio. Destaca-se que Nova Esperança é uma comunidade cujos moradores são, em grande medida, católicos, embora o protestantismo já esteja presente. Mesmo que não esteja explícito no discurso do docente, podemos inferir que as práticas educativas desenvolvidas por alguns de seus colegas estão ancoradas nos preceitos religiosos, seja da comunidade e/ou do professor.

O trabalho desenvolvido a partir de uma vertente religiosa hegemônica guarda o perigo iminente da exclusão das minorias dissidentes do pensamento hegemônico. A escola, enquanto instituição pública e laica (Brasil, 1996), precisa zelar pelo respeito às diferenças, inclusive as de cunho religioso, para não correremos o risco de desvalorizar e discriminar indivíduos e/ou grupos por representarem o “outro”, o “diferente”, o tido historicamente pela colonialidade como “inferior” (Moreira, 2002).

O docente, a partir de sua crítica, se aproxima da interculturalidade crítica (Walsh, 2001; 2007), no sentido de buscar construir uma prática que mobiliza a diferença em suas faces histórica, política, social e cultural. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013), práticas educativas orientadas pela interculturalidade precisam partir de situações em que os estudantes são levados a múltiplas situações que possam fomentar uma compreensão do

mundo mediada pelas diferenças e que possam lhes permitir produzir reflexões sobre seu contexto e suas realidades.

A professora Guria nos apresenta as consequências que essas práticas assentadas no discurso religioso produzem dentro da escola e como elas afetam os estudantes. Para ela, existe uma resistência dos discentes em participar de atividades que mobilizam elementos da cultura negra: “professora, vou dançar aquilo não. Deus me livre. Aquilo ali. Aquele negócio ali é coisa de doido. Aí critica o colega, o colega diz ‘não, posso participar daquilo não’. Então assim, a gente ainda vê muito que prevalece a questão mesmo da colonialidade”.

Tavares (2014) preconiza que a descolonização da educação precisa ser um projeto inadiável e urgente para que seja possível a construção de uma escola e de um currículo verdadeiramente intercultural. Papagaio e Guria têm consciência de que esse modelo de educação reproduz as violências simbólicas contra a população negra e quilombola.

As colaboradoras Sabiá e Araponga, teceram reflexões em relação ao processo formativo e suas compreensões acerca do conceito de interculturalidade em educação. Para elas:

[...] a gente tem feito o possível para está trazendo a história da nossa comunidade para o alunado da nossa região. Como eu falei, para os próprios aqui da região para depois eles mesmos tá passando, para não se perder a cultura, porque a gente vê que tem se perdido muita coisa. Já se perdeu bastante coisa, se a gente for analisar. Até porque assim, as pessoas que conhecem a história hoje já vão ficando mais velha, outras vão partindo, então se a gente não conseguir atingir o nosso objetivo, a nossa cultura acaba se perdendo, a nossa história acaba se perdendo, vamos dizer assim. Tanto que a gente fez um trabalho que eu achei bem legal, foi um livro, não sei se você chegou a ver. Esse livro conta um pouco da história que a gente só vê falar, mas essa parte do fazer a gente ainda não tinha feito. Então quando você tem ali escrito, então é algo que não vai se perder. Mesmo

quando a gente não estiver aqui, mas vai ter alguém que vai estar e que vai conhecer essa história. [...] tivemos essa ideia e fizemos esse livro, onde tem imagens e que os próprios alunos produziram, porque a gente trouxe para o aluno produzir inserido na própria escola, então os alunos produziram as imagens da comunidade, o tema do nosso trabalho foi até patrimônio cultural, falou sobre patrimônio e aí foi onde a gente quis fazer (Sabiá, 2023).

Depois dessa formação eu percebi que tem mudado, então essa interculturalidade a gente a percebe de uma forma mais aberta, de uma forma assim, mais contribuidora, mais prática. Então, foi só amadurecimento mesmo para nossas práticas e de fato essa formação contribuiu, a gente percebeu mais avanços na nossa prática. A identidade ela foi trabalhada de uma forma que o professor ele pensa e ele realiza o que é preciso ser trabalhado aquilo no chão da sala. A minha prática pedagógica ela veio com mais compromisso, então a gente pode perceber, a gente pode realizar (Araponga, 2023).

As docentes demonstram, a partir das atividades desenvolvidas com os estudantes, promover um diálogo intercultural em suas práticas educativas. Primeiramente, ao fomentar o protagonismo dos estudantes e, em segundo lugar, por oportunizar os saberes produzidos pela comunidade por meio de sua história, cultura, memória e experiências sociais a entrarem na escola e dialogarem com os conhecimentos instituídos de base eurocêntrica. As professoras evidenciaram que as suas percepções acerca do conceito foram alteradas, tendo em vista que a primeira (sabiá) não elaborou uma resposta para o conceito na entrevista inicial e na entrevista final apresentou argumentos acima descritos.

Atitudes e ações como as que elas relataram demonstram a preocupação com o reconhecimento e a valorização das diferenças socioculturais dos mais diversos saberes produzidos pelos estudantes que

adentram as salas de aula todos os dias, mas sobretudo, afirmam uma posição de reconhecimento das diferenças como algo inerente aos coletivos humanos. Esse reconhecimento possibilita romper com o caráter monocultural e monorracial da cultura escolar (Candau, 2008). Ao promover práticas assentadas na interculturalidade, as professoras possibilitam o conhecimento do mundo cultural dos estudantes, percebem que elas, enquanto sujeitos de/da história, produzem saberes e trazem experiências e vivências significativas para o currículo, tais como as suas histórias de vida.

As percepções das professoras, ao nosso ver, são complementares, pois elas estão atravessadas, em certa medida, pelas discussões construídas no processo formativo e pelas ações desenvolvidas durante o ano letivo. Os argumentos enunciados anteriormente dialogam com a percepção da professora Arara sobre interculturalidade no contexto educacional de Nova Esperança. Para ela, os temas relacionados às questões quilombolas precisam estar na escola e no currículo, privilegiando os saberes construídos nas relações sociais, mas ela também reconhece que os conhecimentos abordados na escola “não podem ficar só restritos, o aluno não tem que ficar só restrito a escola quilombola de Nova Esperança, a comunidade Nova Esperança. Mas assim, um contexto sobre os quilombolas em geral” (Arara, 2023).

A docente compreende a importância de a escola pensar o processo de escolarização a partir dos repertórios socioculturais e históricos da comunidade, mas entende que os estudantes não estão restritos a Nova Esperança e que em contextos maiores precisarão estabelecer relações entre a sua comunidade e outras comunidades quilombolas, uma vez que são coletivos que se organizam de diferentes maneiras e constroem experiências distintas. Ao trazer a diversidade de experiências socioculturais para as práticas educativas, o processo de ensino e aprendizagem se coloca na contramão da racionalidade eurocêntrica que pensa a experiência dissociada do conhecimento (Arroyo, 2013).

A professora Beija-flor compreendeu a potência do conceito de interculturalidade e a força motriz que ela possui quando associada à educação,

além de compreender o processo colaborativo de formação como importante para as suas novas elaborações acerca do tema proposto. As suas percepções iniciais preconizam que a interculturalidade seria a “relação entre as diferentes culturas”. Para a professora a interculturalidade se impõe como conceito e prática necessária a partir do processo formativo, porque:

[...] conhecendo as diferentes culturas e como elas se relacionam, a gente consegue perceber e despertar também no próprio alunado o interesse por si e pelas questões locais. Porque assim, quando a gente apenas trabalha de forma separada, de forma individualizada tal cultura, tal lugar, como vem nos livros, tal conhecimento como vem nos livros. Então, quando a gente trabalha de forma contextualizada conseguimos trazer para realidade, que a gente consegue despertar no aluno o interesse sobre as diferentes culturas que existe, de que forma essas diferentes culturas elas contribuíram para formação da nossa comunidade, do nosso local, porque a gente sabe que a cultura que a gente tem hoje é fruto de todas as outras culturas que vieram antes da gente e que de certa forma ela ficou e permaneceu e foi modificada de acordo com determinadas comunidades, com que cada um entende que é necessário para si, mas quando a gente passa a trazer isso de forma contextualizada, as questões quilombolas elas começam a despertar o interesse, não é só o levar o nome quilombola no nome da escola e nem no nome da comunidade. É entender o que é ser quilombola, de que forma enquanto eu quilombola posso estar frente ao mundo lutando por coisas que os meus antepassados eles já lutavam, mas que não tinham o mesmo conhecimento nem tinham a mesma voz que a gente tem hoje [...] hoje e que a gente sabe que é muito fruto do sistema que a gente tem e que isso não é fácil de ser modificado, mas se a gente não estiver ativamente nas escolas despertando nos alunos esse interesse, esse pensamento crítico frente ao que é imposto pelo

nosso sistema e trazendo as temáticas de multiculturalismo, de interculturalismo, como você mesmo trouxe muito na formação que eu não conhecia o conceito, tinha algum entendimento, mas não tinha real entendimento da palavra do decolonial, que eu passei a conhecer a partir das formações (Beija-flor, 2023).

Parece-nos que a percepção do conceito de interculturalidade reelaborado por Beija-flor se aproxima teoricamente de forma densa em relação aos diálogos construídos no processo formativo desenvolvido. Ela compreende a relevância de construir espaço para os saberes e à cultura produzida pela comunidade no currículo e, conseqüentemente, nas práticas educativas, compreendendo que o debate intercultural não se materializa a partir do silenciamento do conhecimento contra hegemônico.

Ela ainda ressalta a necessidade de mobilizar a cultura da comunidade e fomentar o diálogo intercultural, enfatizando as diferenças existentes entre elas, no sentido de construir uma compreensão global a partir da realidade local dos estudantes. O argumento da docente encontra sustentação no pensamento de Arroyo (2013), que defende ser necessário evocar a realidade vivenciada pelos educandos e suas comunidades de modo a potencializar o envolvimento dos atores que a vivem.

É perceptível, em seu discurso, a importância do processo formativo para essa nova forma de conceber a interculturalidade e a contribuição do conceito para que ela compreendesse como a escola, o currículo e a educação se orientam pela matriz colonial de poder. Macedo (2006, p. 292) denuncia que a escola e o currículo historicamente estiveram “à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos, tanto cultural, quanto economicamente hegemônicos” e o posicionamento da professora Beija-flor se contrapõe a esse pensamento, pois, da maneira como ela tem construído suas ações, o currículo pode se tornar um espaço/lugar/território de resistência e de construção de conhecimentos contra hegemônicos.

Nesse sentido, podemos inferir que o discurso da docente busca inserir a escola em um lugar onde as relações de poder devem e precisam ser questionadas com o intuito de fomentar nos estudantes o sentimento de pertencimento a uma identidade quilombola. A partir dessa compreensão, ela busca modificar a hierarquização de saberes que tem sido marca indelével da cultura escolar, reivindicando mudanças e mobilizando a interculturalidade (Nascimento, 2020).

No entanto, apesar de ela compreender a importância da interculturalidade na escola, no currículo e na educação, ainda a concebe como algo externo, quando utiliza o pronome demonstrativo “essa”. Nesse sentido, reforçamos que a interculturalidade não está fora de nós, ela é forjada nas relações humanas que construímos, por meio das diferenças e dos diálogos horizontalmente construídos. Nascimento (2020, p. 02) enfatiza que as práticas educativas interculturais devem não apenas “‘dar voz’ aos oprimidos, mas promover sistemas de afirmação de lugar, fala, e igualmente, escuta. É preconizar histórias contadas por lugares, vozes e sujeitos que o hegemônico tratou de apagar”.

Considerações Finais

A pesquisa constatou que várias colaboradoras nunca tinham ouvido falar sobre o conceito de interculturalidade e, portanto, não elaboraram uma resposta quando foram indagadas sobre o tema. Ainda houve aqueles que elaboraram uma resposta associando a interculturalidade com questões culturais, mas sem articular com educação e as práticas educativas desenvolvidas na escola.

O silenciamento e incertezas que permearam as falas das docentes em relação ao conceito aqui analisado não é algo inédito, estudos como o de Santiago, Akkari e Marques (2013), Munsberg, Fuchs e Silva (2019) e Matos (2024) têm demonstrado que se tratam de discussões recentes e que, aos poucos e com muita resistência, vêm ganhando terreno dentro das universidades e nos cursos de formação de professores. Cabe destacar que a educação, a escola, o

currículo e, conseqüentemente, as práticas educativas dos professores ainda se sustentam e estruturam-se a partir das bases eurocêntricas do conhecimento.

O desenvolvimento da pesquisa-ação, conforme demonstra o quadro 2, buscou entender como o eurocentrismo e a colonialidade do poder, do saber, e do ser contribuíram para produzir a América, sobretudo, a latina e os povos que a constituem como inferiores e, assim, justificar o processo de violência, exploração e dizimação que foi empreendido contra os povos originários do chamado “Novo Mundo”. Discutiu-se esses conceitos com a finalidade de evidenciar como a colonialidade e suas faces operam na educação, na escola, no currículo e nas práticas educativas desenvolvidas pelas professoras.

Esse diálogo permitiu pensar alternativas de saída, de modo a possibilitar o surgimento de uma outra educação/escola comprometida com a vida e a mobilização de saberes e conhecimentos silenciados pelo eurocentrismo. A partir de um referencial teórico, foi possível reivindicar outras epistemologias, outros modos de ver, sentir e estar neste mundo. Além disso, foi discutida a constituição das comunidades quilombolas enquanto grupo étnico, portador de direitos assegurados pela legislação brasileira, e como os saberes produzidos por essas comunidades não têm feito parte dos conhecimentos escolares.

Discutiu-se como a Educação Escolar Quilombola se constituiu enquanto política pública educacional, construída com o movimento quilombola, os marcos legais que a sustentam e como essa política tem sido alvo dos avanços neoliberais que visam, sobretudo, sua desconstrução e esfacelamento, principalmente pela ausência do Estado, seja em formação continuada de professores, seja em investimentos que possam garantir a efetivação da legislação em vigor.

A pesquisa permitiu inferir que, apesar de algumas professoras terem desenvolvido atividades que dialogam com a interculturalidade, as entrevistas finais apontaram um domínio teórico-metodológico incipiente sobre os conceitos abordados durante o processo formativo. Além do mais, foi possível perceber, por meio das falas das professoras, que a interculturalidade é concebida como algo

externo aos indivíduos, quando na realidade ela é produzida a partir das relações e dos diálogos de saberes, simetricamente, produzidos pelos diferentes coletivos.

Essas nuances sutis que foram percebidas nas entrelinhas das falas das colaboradoras revelaram que as professoras iniciaram as reflexões acerca do papel da escola em relação aos saberes e conhecimentos produzidos pela comunidade e como esses repertórios contribuem para o fortalecimento coletivo. Ela também contribuiu para que as professoras, em certa medida, expusessem seus conflitos internos, no que tange ao trabalho com os saberes e conhecimentos produzidos pela comunidade Nova Esperança. Além disso, considerou as especificados dos docentes e a compreensão que as subjetividades são construídas ao longo da vida e ela nos conforma.

Ademais, evidenciou-se que a formação, por meio da pesquisa-ação crítico colaborativa, possibilitou às professoras construir caminhos possíveis para uma aproximação com os repertórios socioculturais produzidos pela comunidade, a partir de práticas mobilizadas pela intencionalidade. Esses docentes – diferentemente dos “pacotes formativos” prontos que chegam à escola – foram sujeitos ativos e protagonistas de todo processo de formação, propondo leituras e prospectando atividades e ações tendo a comunidade Nova Esperança como protagonista.

Reafirmamos a necessidade de fomento e fortalecimento de políticas públicas voltadas para a formação docente, uma proposta de formação onde o professor sinta-se pertencente e se reconheça no processo formativo. Ao desenvolver este estudo com os docentes, percebemos que as famosas formações, desenhadas e projetadas pelos órgãos educacionais em esferas municipais, estaduais e federais, não mais atendem às necessidades e aspirações dos professores.

Nesse sentido, defendemos que é indispensável reconhecer o valor de professores e professoras, não apenas nos discursos, mas considerar seus lugares e percursos distintos. É preciso pensar e fomentar formações orientadas por suas próprias demandas e considera-los como sujeitos do processo. Neste sentido, a caminhada com as professoras nos sinalizou que é

imprescindível considerar as subjetividades e que o percurso formativo envolve, em muitos momentos, abrir mãos de verdades, até então, tidas como absolutas e inegociáveis e construir formas de intervenções coletivas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

CANDAU, V. M.. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./ mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, jan./abr., p. 151-169, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>.

DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Liber Livro Editora, 2007.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 1, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MARÍN, J. Perspectivas para o enfrentamento da Educação Intercultural no Contexto da Globalização etnocentrismo e a dominação cultural. In: CECCHETTI, E.; PIOVEVEZANA, L. (Orgs.). *Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios*. Blumenau: Edifurb, 2015.

MATOS, W. S. *Pesquisa-ação, formação docente e construção de práticas decoloniais: um estudo em uma escola quilombola do interior da Bahia*. 2024. 230f. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300003>.

MUNSBURG, J. A. S.; FUCHS, H. L.; SILVA, G.F. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. *Religare*, v. 16, n. 2, p. 593-614, 2019.

NASCIMENTO, E. P. S; SOUZA, V. G. Formação continuada e pedagogia decolonial: o M. A. R. e o samba. *Revista Teias*, v. 21, n. 63, out./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53968>.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTIAGO, M. C; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

SANTOS, B. S. *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018a.

TAVARES, M. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 25, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, C. *La educación intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, Bogotá, 2007. *Anais* [...]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y educación intercultural. Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “*Interculturalidad y Educación Intercultural*”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidade: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, Mar del Plata, n. 1, ano 1, p. 17-31, 2014.

Recebido em fevereiro de 2026.

Aprovado em junho de 2026.