



Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Zenaide Borre Kunrath

**GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE**

Chapecó

2020

ZENAIDE BORRE KUNRATH

**GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE), da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), como requisito final à obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Linha de Pesquisa: Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva

Orientador: Prof. Dr. Elcio Cecchetti

Chapecó
2020



**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE**

NOME DO AUTOR: ZENAIDE BORRE KUNRATH

Esta dissertação foi avaliada pela banca examinadora e julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo sido APROVADA em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Banca examinadora:

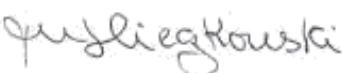
Leonel Piovezana
Doutor em Desenvolvimento Regional (Unochapecó)

Lilian Blanck de Oliveira
Doutora em Teologia: área Educação e Religião (FURB)

Adecir Pozzer
Doutor em Educação (SED/SC)



Prof. Dr. Elcio Cecchetti
Orientador



Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

Chapecó - SC, 06 de outubro de 2020

K97g Kunrath, Zenaide Borre
 Gestão escolar intercultural: contribuições para acolhimento da
 diversidade./ Zenaide Borre Kunrath. - 2020
 94 f.: il.;

 Orientador: Prof. Dr. Elcio Cecchetti
 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da
 Região de Chapecó, 2020.
 Inclui Bibliografias

 1. Gestão escolar. 2. Educação intercultural. 3. Escola pública. I.
 Cecchetti, Elcio. II. Título.

CDD: Ed. 23 – 370

AGRADECIMENTOS

É momento de expressar gratidão!

Primeiramente a Deus, guia constante, luz sublime, que me permitiu edificar e concretizar esta conquista. Tudo o que sou (e serei) devo a Ele.

Reconheço toda a dedicação oriunda dos meus pais Aldovino Etvino Borre e Noêmia Schirmann Borre, dos irmãos Haide Catarina, Claudemir e Adelaide, do meu esposo Eloe Werno Kunrath, companheiro e confidente, do meu filho Deivys que desde pequeno se acostumou a ver a mãe na frente dos livros e do computador. Você não entendia o porquê de tudo isso, mas eu não podia deixar de agradecer por você existir e pedir desculpas pelas inúmeras faltas de atenção que fui obrigada a cometer em virtude do mestrado e da dissertação. E em lembrança contínua, da minha avó Ludwina que me motivou, incentivou e fez-me acreditar na educação.

Ao professor doutor Elcio Cecchetti pelo auxílio e sabedoria, pela amizade e compreensão nas minhas dificuldades, dúvidas e anseios.

Aos professores doutores do curso, especialmente a professora doutora Cláudia Battestin que me incentivou na escolha do tema.

À Lilian Blanck de Oliveira, profissional, conhecedora do tema em questão e que não mediu esforços para me auxiliar.

Aos professores doutores presentes na banca que por intermédio das sinalizações e diálogos contribuíram em novos aprendizados.

Aos amigos concebidos pelo Mestrado, Vânia, Jacinta, Evanete, Jussani e Giovana que, de maneiras distintas, estiveram presentes e contribuíram muito comigo.

Aos meus cunhados e cunhadas, sogra, gestores(as), orientadores(as), professores(as), amigos(as), estudantes e demais pessoas que contribuíram para que esta pesquisa fosse possível e me incentivaram nos estudos.

E à UNIEDU, pelo apoio financeiro, sem o qual, seria difícil concluir este trabalho.

Neste momento, corre-se sempre o perigo de esquecer alguém, não porque sua contribuição não tenha sido valiosa, mas porque a memória falha, principalmente após os 40 anos. Para estes, desde já, os meus pedidos de desculpas. Acreditem, o esquecimento não foi por mal.

Obrigado a todos que fizeram parte desta minha construção. Um abraço para cada um.

RESUMO

As sociedades contemporâneas são caracterizadas pela diversidade, que se expressa na multiplicidade de identidades, etnias, grupos, crenças e expressões culturais, bem como sob a forma de distintas concepções de vida e de mundo. Contudo, isso exige atenção e esforços no sentido de combater preconceitos, discriminações, indiferenças, intolerâncias e violências praticadas contra alguns grupos, etnias, povos, culturas e religiões. Daí a importância de a escola ser espaço de superação da exclusão, o que implica, necessariamente, mudança estrutural das formas de gestão da instituição com base nos princípios de uma educação intercultural. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como os princípios da gestão intercultural se materializam nas práticas de gestão de três escolas da rede pública estadual situadas no município de Chapecó/SC. Especificamente, objetivou: a) conceituar educação intercultural, destacando suas potencialidades para outra gestão escolar;

b) sistematizar e propor princípios para uma gestão intercultural da escola; e c) analisar como os princípios da gestão intercultural se materializam nas práticas de gestão em escolas públicas sediadas no município de Chapecó/SC. Assumindo uma abordagem qualitativa, metodologicamente fez-se uso de entrevistas semiestruturadas com gestores, orientadores e professores das escolas estudadas. Os resultados indicaram que: a) a interculturalidade se apresenta como uma das possibilidades para a gestão da diversidade em instituições complexas e diversas como a escola; b) ainda existem práticas discriminatórias e preconceituosas em relação aos diferentes e as diferenças na escola; c) uma gestão escolar intercultural focada em reconhecer a diversidade cultural ainda está por se concretizar e os desafios para isso são muitos, muito embora já existam iniciativas e práticas de gestão escolar que buscam promover o acolhimento do(a) Outro(a) e o reconhecimento de saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes no contexto educacional.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação intercultural. Escola pública.

ABSTRACT

The contemporary societies are characterized by a vast diversity, which is expressed in the multiplicity of identities, ethnicities, groups, beliefs and cultural expressions, as well as in the form of different conceptions of life and world. However, this requires attention and efforts to combat prejudices, discriminations, indifferences, intolerances and violence against some groups, ethnicities, peoples, cultures and religions. Hence the importance of the school being a space for overcoming exclusion, which necessarily implies a structural change in the institution's forms of management based on the principles of intercultural education. In this sense, this research had as general objective to analyze how the principles of intercultural management are materialized in the management practices of three state public schools located in the municipality of Chapecó/SC. Specifically, it aimed to: a) conceptualize intercultural education, highlighting its potentialities for other school management; b) systematize and propose principles for intercultural school management; and c) analyze how the principles of intercultural management are materialized in management practices in public schools located in the municipality of Chapecó/SC. Assuming a qualitative approach, semi-structured interviews were used methodologically with managers, supervisors and teachers of the schools studied. The results indicated that: a) the interculturality presents itself as one of the possibilities for managing diversity in complex and diverse institutions such as the school; b) there are still discriminatory and prejudiced practices in relation to the different and the differences in the school; c) an intercultural school management focused on recognizing cultural diversity has yet to materialize and the challenges for this are many, even though there are already school management initiatives and practices that seek to promote the welcoming of the Other and the recognition of knowledge, values and practices shared by different socio-cultural groups present in the educational context.

Keywords: School management. Intercultural Education. Public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APP	Associação de Pais e Professores
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CAPS	Centro de Atendimento Psicológico
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CRE	Coordenadoria Regional Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GAPA	Grupo de Apoio à Prevenção à Aids
GERED	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEM	Novo Ensino Médio
NEPRE	Núcleo de Educação e Prevenção
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina

PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PGE	Plano de Gestão Escolar
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SASE	Serviço de Atenção à Saúde do Escolar
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SOE	Serviço de Orientação Escolar.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UP	Universidade Positivo

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Número de publicações por ano sobre ‘gestão intercultural’ (2000-2018)..... 18
- Gráfico 2 - Universidades com mais publicações sobre ‘gestão intercultural’ (2000-2018) 18
- Gráfico 3 - Total de matrículas de alunos estrangeiros na educação básica (2008-2016)....41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses relacionadas à “gestão intercultural” (2010-2018).....	17
Quadro 2 - Aspectos metodológicos nos resumos dos trabalhos selecionados: distribuição quantitativa	19
Quadro 3 - Abordagens e temáticas apresentadas a partir dos resumos dos trabalhos selecionados.....	19

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA OUTRA GESTÃO ESCOLAR.....	22
2.1 INTERCULTURALIDADE: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS	23
2.2 INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	27
2.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA OUTRA GESTÃO ESCOLAR	33
3 PRINCÍPIOS PARA UMA GESTÃO INTERCULTURAL DA ESCOLA.....	37
3.1 A GESTÃO ESCOLAR	37
3.2 PRINCÍPIOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL	43
4 GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR.....	48
4.1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	48
4.2 PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO DE GESTÃO ESCOLAR.....	52
4.3 PRINCÍPIO DO ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE.....	57
4.4 PRINCÍPIO DA ARTICULAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇAS.....	63
4.5 PRINCÍPIOS DA ALTERIDADE E DO RECONHECIMENTO	65
4.6 PRINCÍPIO DA ÉTICA INTERCULTURAL	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	88
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	89
ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA	91
ANEXO 3 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	92
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
ANEXO 5 - TERMO DE COMPROMISSO: USO DE DADOS.....	95
ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO: USO DE IMAGEM E/OU VOZ	96

1 INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas são formadas por uma diversidade que se expressa na multiplicidade de identidades, etnias, grupos, crenças, ritmos, sabores e expressões culturais, bem como sob a forma de distintas concepções de vida e de mundo. Essa diversidade se manifesta em todos os espaços socioculturais, incluindo o cotidiano escolar, por meio de uma rica variedade de sentidos, significados, princípios, valores e outros referenciais simbólicos utilizados pelos sujeitos para lidar com os acontecimentos da vida cotidiana (FERREIRA, KUNRATH e CECCHETTI, 2019).

No mundo, existem culturas, línguas, religiões, crenças e hábitos diferentes. Se todos os povos têm cultura própria, não se pode comparar culturas como se existisse um modelo padrão. A cultura não é biológica ou hereditária, mas aprendida por meio da convivência social. A cultura de uma sociedade compreende tanto aspectos intangíveis, tais como as crenças, as ideias e os valores que formam o conteúdo da cultura, como também aspectos tangíveis, como objetos, símbolos e tecnologias, que representam esse conteúdo (GIDDENS, 2005).

Todavia, observamos em nossa convivência cotidiana situações de desigualdades, de violências e de conflitos advindos da intolerância e de posturas etnocêntricas¹ perante as diferenças² e os(as) diferentes. Por isso, espaços formais de ensino, tais como as escolas e as universidades, necessitam acolher e reconhecer os(as) diferentes e as diferenças, com a finalidade de contribuir para a desnaturalização de estereótipos³, preconceitos e silenciamentos, auxiliando no enfrentamento de toda forma de violência e de intolerância.

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como consequência destas práticas vários estudos constataram “o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial” (FLEURI, 2003, p. 20).

¹ Etnocentrismo é uma visão do mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência (ROCHA, 1988).

² Diferença aqui é entendida, não apenas como um conceito filosófico ou uma forma semântica, mas antes de tudo como uma realidade concreta, um processo humano, histórico e social, que os sujeitos empregam em suas práticas cotidianas (KOCH, 2007).

³ De acordo com Fleuri (2010, p. 2), “estereótipo indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais”.

Nos últimos tempos, foram realizadas propostas educativas movidas por uma natureza compensatória, mas que não resolveram os altos índices de reprovação e abandono escolar. Muitos são os fatores dessa situação, entre eles, o sistema econômico, as heranças do escravagismo, o racismo estrutural, a repressão aos movimentos sociais, o monopólio dos meios de comunicação por parte das elites e as políticas educacionais excludentes. A escola tem sido um dos espaços para a reprodução dessas desigualdades. Atualmente, três em cada dez crianças abandonam a escola em definitivo antes de completar o Ensino Fundamental e geralmente a totalidade delas vêm de famílias mais pobres (MOSER, 2017). Logo, a escolarização firmada na padronização cultural está alicerçada em práticas seletivas e excludentes e na transmissão de conteúdos vinculados a interesses das classes dominantes e, conseqüentemente, desvinculados das necessidades de grande parte da população.

Em geral, a educação formal atual continua sendo de caráter monocultural. Isso ocorre desde quando o Brasil foi ocupado e colonizado por europeus, sendo a escola usada para transmissão dos saberes e valores da cultura dominante. Para Fleuri (2003, p. 86),

[...] a função da escola seria a de oportunizar a apropriação da cultura dominante, tida como universal. Isso termina por negar a diferença, já que a escola, tendo como referência um padrão cultural único, universal, deveria restituir a igualdade negada pela origem de etnia, de classe, de gênero... A perspectiva do déficit cultural faz com que nos aproximemos das pessoas das comunidades de periferia- ou de alun@s de escolas de periferia- tratando-@s como perigos@s ou, no mínimo, como coitadinh@s, que não têm acesso aos bens da cultura, não têm educação, não têm higiene, não têm..., não têm..., não têm! E nós, os bons, os sábios, os altruístas... vamos lá para compensar, para suprir essas carências!

Assim, a escola é usada para promover o conhecimento erudito e a cultura acadêmica, a qual somente alguns grupos têm acesso. Já a cultura popular, produzida por grupos marginalizados e inferiorizados, não tem valor na escola. Nossa história é marcada pelo colonialismo⁴. Fleuri (2003, p. 18) afirma que, “a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultural universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural”.

Por isso, ainda segundo Fleuri (2003, p. 26), o espaço escolar se constitui em um

[...] território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento

⁴O colonialismo denota uma relação política e econômica de dominação de um povo/cultura sobre outro. “[...] Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior.

Nesse sentido, o autor propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro. Na escola, ouvimos muito a afirmação da igualdade, mas nem todos têm os mesmos direitos. Entretanto, não somos iguais e os(as) alunos(as) não têm as mesmas condições sociais. Cada aluno(a) tem a sua subjetividade. A escola nega as diferenças ao se guiar por um padrão único universal. Desse modo, “o que precisa ser mudado é o caráter monocultural da escola, construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico” (FLEURI, 2003, p. 87). Por isso, desde o início deste século, o debate em torno da interculturalidade escolar vem ganhando muito força para articular igualdade e diferença. Fleuri (2003, p. 20) relata que “pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola”.

Para Candau (2009), o desafio é transformar às diferenças humanas e a diversidade cultural em vantagem pedagógica, tanto do ponto de vista da elaboração das práticas como do exercício dos direitos sociais. Nesse sentido, trata-se de convocar as escolas para criar espaços e atitudes de superação da exclusão, o que implica, necessariamente, mudança estrutural e cultural da instituição, para que esta receba todos os estudantes, sejam quais forem as suas características.

Nesse sentido, a educação intercultural não pode ser limitada a algumas circunstâncias e/ou práticas feitas em ocasiões específicas, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Fleuri (2003, p. 73) destaca que “a educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante”. Para que isso ocorra, se faz necessário repensar também o processo de formação dos(as) professores(as) e a relação que as universidades têm com a temática intercultural. Por esse motivo, a proposta da educação intercultural se constrói de mãos dadas com a pedagogia decolonial⁵, como estratégia que busca construir relações de saber, ser, poder e viver radicalmente distintas.

⁵ Pedagogia decolonial é um projeto político, social, epistêmico e ético, que considera a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas

Com o objetivo de contribuir para a transformação intercultural da gestão escolar, esta pesquisa se constitui como um importante espaço para construir princípios para uma gestão intercultural, a partir da leitura de diferentes obras que abordam a educação intercultural e da análise das percepções dos diferentes sujeitos que gerenciam e fazem a educação acontecer.

Neste intento, esta pesquisa buscou responder o seguinte problema de pesquisa: como os princípios da gestão intercultural se manifestam nas práticas de gestão escolar? Por conseguinte, se propôs a analisar como os princípios da gestão intercultural se materializam nas práticas de gestão de três escolas da rede pública estadual situadas no município de Chapecó/SC.

Especificamente, a pesquisa objetivou (a) conceituar educação intercultural, destacando suas potencialidades para outra gestão escolar; (b) sistematizar e propor princípios para uma gestão escolar intercultural; e (c) analisar como os princípios da gestão intercultural se materializam nas práticas de gestão em escolas públicas sediadas no município de Chapecó/SC.

Partimos da constatação, que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade e a diferença e que os projetos pedagógicos se estruturam nos paradigmas da neutralidade e padronização, sendo que a interculturalidade se apresenta como uma das “soluções” para a gestão da diversidade nestas instituições.

Enquanto gestora na GERED Maravilha, realizei inúmeras intervenções frente a situações de abandono e práticas discriminatórias daqueles tidos como diferentes. Observei que muitos(as) alunos(as) não se sentem acolhidos(as), que alguns(as) professores(as) não se importam em acolher os sujeitos em suas diferenças e que os(as) gestores(as) geralmente reproduzem uma imagem universal de criança e de infância, desconsiderando a sua subjetividade e suas particularidades culturais. A adoção dessa imagem universal de aluno(a) tem gerado desconexão do saber escolar dos fatos e dos acontecimentos que envolvem suas vidas no cotidiano. Para muitos gestores(as) e professores(as), os(as) alunos(as) são todos(as) iguais, e suas diferenças são problemas que precisam ser resolvidos.

O espaço educacional foi e é muito marcado pela exclusão. Quando éramos crianças, nossos pais eram muito preocupados em ensinar o idioma nacional, porque frequentamos a escola sem saber língua portuguesa. A escola nem sempre levava em consideração as diferentes culturas. Na época, quem não sabia língua portuguesa reprovava na escola e por

realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 1991).

isso tínhamos que esquecer o alemão. Percebemos que o espaço escolar é marcado pela exclusão e muitos(as) alunos(as) não se sentem acolhidos(as) por não falarem a língua padrão. Em função disso, realizamos essa pesquisa, para que educadores(as) trabalhem de uma maneira diferente.

Os componentes curriculares cursados durante a realização do Mestrado em Educação contribuíram muito para a escolha deste tema, principalmente a disciplina de tópicos especiais em *Educación intercultural y (de)colonialidad del saber en Latinoamérica*, que abriu horizontes, agregando conhecimentos e experiências inovadoras. As aulas desta disciplina foram um encontro de culturas, um exercício para pensar na diversidade que nos constitui.

Paulatinamente, diversos conceitos fundamentais foram apropriados para a pesquisa, tais como o conceito de cultura, que para Albó (2003, p. 12, tradução nossa), “em seu sentido mais universal, é o conjunto de traços adquiridos pela aprendizagem, em contraste com aqueles herdados biologicamente; e é cultural (e não biológico) qualquer traço aprendido e não transmitido biologicamente”⁶. Também foi aprofundado o conceito de interculturalidade, que para Albó (2003, p. 37, tradução nossa), significa “qualquer relação entre pessoas ou grupos sociais de diversas culturas. Por extensão, as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura em referência a elementos de outra cultura, também podem ser chamadas de interculturais”⁷. A apropriação destes conceitos me fez refletir sobre as relações culturais que acontecem em nossas escolas, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os desafios para a gestão escolar de perspectiva intercultural.

Para compreender o quanto o tema da gestão intercultural escolar foi alvo de pesquisas científicas, realizamos consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, objetivando compreender em que estágio está a abordagem do tema e para visualizar lacunas e espaços para aprofundamento e crítica. O levantamento realizado abrange o período de 2000 a 2018. Utilizando o descritor ‘gestão intercultural’,

⁶ Do original: “*En su sentido más universal, es el conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje, en contraste con los biológicamente heredados; y es cultural (y no biológico) cualquier rasgo aprendido y no transmitido biológicamente. Por eso podemos hablar de todo el acervo cultural humano*”.

⁷ Do original: “*Cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Por extensión, se puede llamar también interculturales a las actitudes de personas y grupos de una cultura en referencia a elementos de otra cultura*”.

⁸ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

⁹ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

encontramos 10 trabalhos publicados (Quadro 1), sendo selecionadas as dissertações e as teses que abordavam o tema de forma explícita no título.

Quadro 1 - Dissertações e teses relacionadas à “gestão intercultural” (2010-2018)

Autor/data	Título	Tipo do estudo	Área	IES/PPG
Julio Cesar dos Santos (2004)	Gestão intercultural: um estudo de caso no processo de privatização da Light RJ	Dissertação	Gestão	UFRRJ
Terezinha Furtado de Mendonça (2006)	Gestão escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena	Dissertação	Educação	UFMT
João Henrique Gamond Saravia (2010)	Gestão intercultural: a experiência dos executivos brasileiros no México	Dissertação	Gestão Empresarial	FGV
Aline Craide (2011)	Interculturalidade e intermobilidade intranacional: desafios contemporâneos para profissionais e organizações	Tese	Administração	UFBA
Juliana Regiani Olbzymek (2012)	Gestão intercultural: um estudo de caso com empresas catarinenses	Dissertação	Administração	UFSC
Greice Kelly Marques Rodrigues (2012)	Competência intercultural: uma reflexão sobre a natureza do conceito e suas relações com a cultura brasileira	Tese	Ciências Sociais Aplicadas	UFBA
Thiago Alberto Hommerding (2013)	A inteligência cultural na construção de joint ventures de países emergentes em setores de alta tecnologia: o caso HT Micron	Dissertação	Administração	Unisinos
Julia Rodrigues Nobre de Oliveira (2013)	O gestor e os desafios culturais regionais	Dissertação	Administração	UFBA
Gislaine Martinelli Baniski (2018)	Gestão intercultural do conhecimento e capacidades dinâmicas: uma proposta conceitual para competência de resposta	Tese	Administração	Positivo
Beatriz Leite Gustmann de Castro (2018)	Trabalho e fluxos migratórios: elementos da interculturalidade no contexto organizacional a partir da inserção de haitianos	Dissertação	Desenvolvimento Regional	UTFPR

Fonte: A autora (2020).

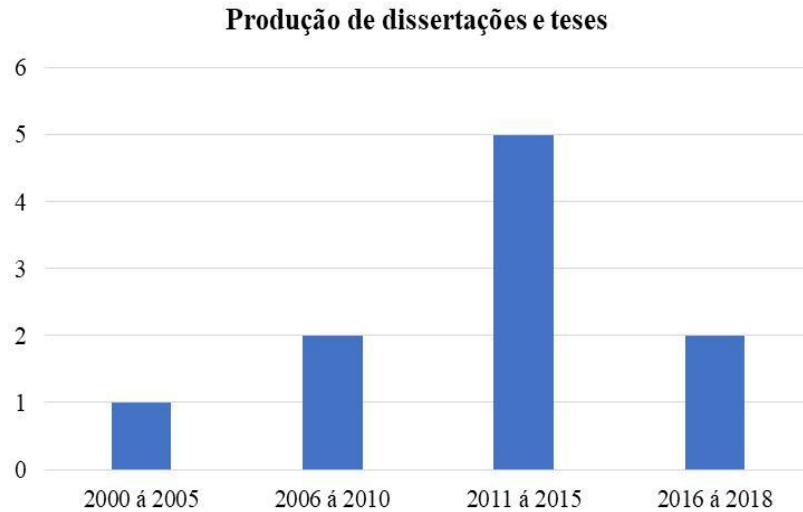
Em seguida, realizamos a leitura dos títulos e selecionamos aquelas que apresentavam alguma relação com o tema pesquisado. Como podemos observar, a maioria destes trabalhos foi desenvolvido nos cursos de mestrado ou doutorado em administração de empresas, sendo que a gestão intercultural é tema relevante dentro das organizações, principalmente em se tratando de empresas multinacionais, que operam com diferentes mercados e lidam com a diversidade cultural em função de suas operações comerciais internacionais.

Na sequência, o Gráfico 1 expressa visivelmente o número de trabalhos publicados no período pesquisado: de 2000 a 2005 somente um trabalho; de 2006 a 2010, dois trabalhos; de 2011 a 2015 foram cinco trabalhos publicados; e de 2016 a 2018, dois trabalhos. Portanto, são

poucos os trabalhos que abordam a gestão intercultural e seus subtemas. Assim como se apresenta no cenário internacional, as pesquisas brasileiras tratam mais de aspectos da gestão

da mobilidade internacional e o processo de adaptação do expatriado, sendo pouco abordada a questão da gestão intercultural no campo educativo.

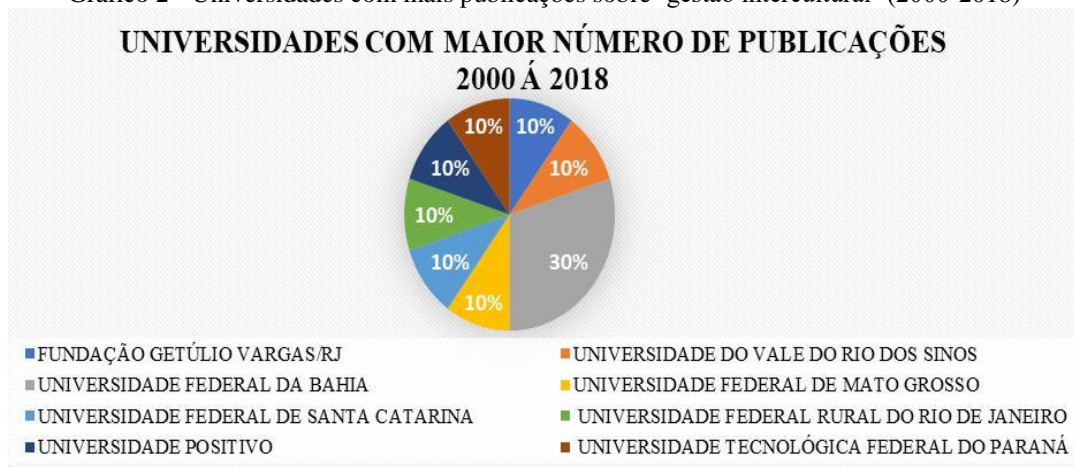
Gráfico 1 - Número de publicações por ano sobre 'gestão intercultural' (2000-2018)



Fonte: Os autores (2020).

No que tange a localização destas produções, a Universidade Federal da Bahia lidera o número de publicações sobre o tema gestão intercultural, com 30% dos trabalhos publicados. A Fundação Getúlio Vargas/RJ, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Positivo, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, possuem um trabalho cada, conforme expresso no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Universidades com mais publicações sobre 'gestão intercultural' (2000-2018)



Fonte: Os autores (2020).

Quanto à abordagem investigativa, oito dos dez trabalhos publicados realizaram pesquisa qualitativa, conforme observamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Aspectos metodológicos nos resumos dos trabalhos selecionados: distribuição quantitativa

Aspectos analisados	Dissertações e teses (n=8) - Frequência
Abordagem da pesquisa	
Qualitativa	8
Quantitativa- Qualitativa	
Quantitativa	
Não informado no resumo	
Instrumentos de pesquisa	
Entrevista	6
Questionário	
Análise documental (incluindo bibliográfica)	
Questionário + Observação	
Grupo Focal	
Estudo de caso	2
Análises	
Conteúdo	3
Temática	2
Estatística + conteúdo	1
Não informado no resumo	2

Fonte: A Autora (2020).

Quanto ao conteúdo dos trabalhos, os desafios para efetivação de uma gestão intercultural é tema da metade dos trabalhos publicados, como podemos observar no Quadro 3. Estes trabalhos versam sobre estratégias de negociação interculturais, enxergando oportunidades e oferecem contribuições sobre como evitar um conflito intercultural. O diálogo e o reconhecimento são fundamentais para fomentar a relação entre culturas.

Quadro 3 - Abordagens e temáticas apresentadas a partir dos resumos dos trabalhos selecionados

Abordagens e temáticas centrais	Dissertações e teses (n=8) Frequência
Gestão intercultural Brasil x Exterior	2
Desafios na gestão intercultural	5
Estrangeiros no Brasil	1

Fonte: A autora (2020).

Segundo Paiva, Inocente e Oliveira (2012), mesmo com a crescente globalização de mercados, aculturação e contatos cada vez mais facilitados entre pessoas de distintas nacionalidades, as diferenças culturais não estão desaparecendo, pois, os valores, as crenças, os costumes e as tradições de cada cultura estão enraizados em cada sujeito. As diferenças culturais sempre existiram e foram, muitas vezes, motivo de conflitos involuntários ou até de guerras. Na área de negócios, para uma boa relação intercultural não basta apenas dominar o

idioma, mas conhecer os sistemas de crenças e de valores que alicerçam as identidades pessoais e coletivas.

Para Ferrari (2012), os resultados confirmam que a gestão intercultural é um desafio para as organizações empresariais. Ela é essencial para favorecer o “relacionamento das organizações dentro e fora de suas fronteiras geográficas e exige a adoção de uma perspectiva sistêmica que avalie as diferentes visões de mundo e a sinergia entre elas” (p. 180).

Após a análise destes trabalhos, percebemos que a preocupação com a interculturalidade nas organizações é uma necessidade emergente, “na medida que estão expostas a diferentes contextos, como consequência da formação de blocos econômicos, dos avanços tecnológicos, de novos processos de comunicação e, principalmente, dos processos de internacionalização” (FERRARI, 2012, p. 180). Mas, e as escolas não estão igualmente expostas à complexidade das relações entre as distintas identidades culturais?

Conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis é uma questão para ser elaborada, pois não se pode afirmar uma e negar a outra. Atualmente, não é possível falar de igualdade sem incluir a diferença, da mesma forma que não é possível abordar a diferença sem considerar os direitos básicos para todos.

Diante disso, entrevistamos três gestores(as), três orientadores(as) e três professores(as) a fim de coletar dados sobre como os princípios da gestão escolar intercultural se materializam nas vivências e práticas educacionais. Neste intento, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, já que ela possibilita,

[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Isso porque ‘o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

Por sua vez, Brandão (2000) aponta que a pesquisa qualitativa exige tempo e esforço do(a) pesquisador(a), além da empatia, da escuta, da reflexão e do engajamento mútuo no desenvolvimento da investigação.

Para a interpretação dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 31), se refere a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que o emissor apresentou, favorecendo ao pesquisador realizar inferências sobre os diferentes tipos de mensagens apresentados na entrevista.

Isso significa que os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada. Para Flick (2009), a

análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, se desenvolve por meio de técnicas mais ou menos refinadas. Dessa forma, a análise de conteúdo se mostra como uma das técnicas de análise de dados mais utilizada.

Diante do exposto e, considerando os objetivos anunciados, o primeiro capítulo conceitua educação intercultural, destacando suas potencialidades para outra gestão escolar; O segundo capítulo sistematiza e propõe princípios para uma gestão intercultural da escola; O terceiro capítulo analisa os dados coletados por meio das entrevistas com os(as) gestores(as), os(as) orientadores(as) e os(as) professores(as), observando como os princípios da gestão intercultural se materializam nas práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Esperamos que este trabalho venha agregar em novos olhares e percepções frente à gestão das escolas, as quais possam despertar para práticas pedagógicas nos territórios escolares que acolham e reconheçam a diversidade como ponto positivo, enquanto uma riqueza e não como um problema.

2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA OUTRA GESTÃO ESCOLAR

Considerando os objetivos deste trabalho, este capítulo busca conceituar a educação intercultural, destacando suas potencialidades para outra gestão escolar. Desde os anos de 1990, a educação intercultural aparece na América Latina como uma resposta possível frente a demanda histórica de reconhecimento da diferença cultural. Walsh (2020, s.p.) explicita que,

A partir dos anos 90, com o advento da comemoração dos 500 anos do ‘encobrimento do outro’, como destaca Enrique Dussel, a América Latina iniciou um processo de transformação política e social. Um desses eixos será voltado para as relações entre culturas. Será nesta década que as comunidades indígenas, camponesas e afrodescendentes darão início à demanda por suas demandas culturais e sociais. Desde então a ‘interculturalidade aparece como um eixo transversal ou enquadramento para introduzir a diversidade e o reconhecimento do’ outro ‘nestas reformas, a sua intenção não tem sido refundar ou repensar os sistemas educativos, mas sim agregar e acolher um discurso da diversidade e interculturalidade - entendida como coexistência, tolerância, respeito e reconhecimento da diferença cultural (tradução nossa)¹⁰.

A partir do entendimento de educação intercultural é possível construir uma outra gestão escolar, com relações positivas entre diferentes grupos culturais. As sociedades são caracterizadas pela diversidade e atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, produzindo uma variedade de posições de sujeito, isto é, identidades.

Para iniciar esse debate, primeiro, é necessário partir de um pressuposto simples, mas ainda muito negado por grupos que acreditam na superioridade racial: somos resultado de diferentes mestiçagens ocorridas durante a história, no processo de construção das culturas. Além disso, só existe uma espécie biológica do humano, diferente das hierarquias desenvolvidas pelo processo de racismo. Logo, qualquer defesa de pureza biológica é absurda, afinal todos pertencem à mesma espécie e igualmente possuem os mesmos direitos.

¹⁰ Do original: “Desde la década de 90, junto con el advenimiento de la conmemoración de los 500 del “encubrimiento del otro” como nos lo señala Enrique Dussel, América Latina comienza un proceso de transformación político y social. Uno de estos ejes estará orientado hacia las relaciones entre las culturas. Será en esta década cuando las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes iniciarán la demanda por sus reivindicaciones culturales y sociales. Desde entonces “la interculturalidad aparece como eje transversal o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento del “otro” en estas re-formas, su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad - entendida como convivencia tolerancia, respeto y reconocimiento de la diferencia cultural- sin mayor cambio”.

2.1 INTERCULTURALIDADE: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

A questão da diversidade cultural começa a ser tema de interesse de cientistas sociais a partir do processo de independência das colônias na África, na América Latina e na Ásia, com o conseqüente fluxo numeroso de imigrantes vindos das ex-colônias para o continente europeu. Esse movimento migratório, que alcançou o auge nos anos 1970 e 1980 do século XX, provocou uma transformação demográfica em algumas cidades europeias e desencadeou problemas de assimilação e inclusão dos recém-chegados.

Porém, interculturalidade não é apenas a aceitação social de outras culturas sob o ideal da inclusão sociocultural, ideal que verificamos por meio da globalização, do multiculturalismo que nada mais é do que uma expressão do sistema econômico neoliberal hegemônico. É também a resistência cultural em que os povos afrodescendentes e indígenas que subsistiram na negação e na exclusão constante como membros ativos e participantes da comunidade sociopolítica de um país. O diálogo intercultural e o vazio cultural que ele acarreta é um desafio constante para a compreensão e a convivência mútua entre as culturas (WALSH, 2020, s. p. tradução nossa)¹¹.

A sociedade europeia era então forçada à convivência com o(a) Outro(a), que até então vivia distante, seguramente controlado. O(a) Outro(a), o ex-colonizado, passou a frequentar as suas ruas, praças, mercados, igrejas, escolas, cinemas., etc. Cotidianamente, disputava vagas de emprego, reivindicava atendimento estatal nos campos da saúde, da educação, da segurança e da seguridade social, trazendo consigo valores muito diferentes dos tradicionais. A discussão sobre esta situação, seja da parte dos ex-colonizados ou na perspectiva dos antigos colonizadores, se constituiu como um drama social (MOURA, 2005).

É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, fomentando “o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 93). O termo tem origem e vem sendo utilizado com frequência nas teorias e ações pedagógicas, mas saiu do contexto educacional e ganhou maior amplitude passando a se referir também às práticas culturais e políticas públicas. Assim,

¹¹Do original: “*Sin embargo, la interculturalidad no es sólo es la aceptación social de otras culturas bajo el ideal de la inclusión sociocultural, ideal que constatamos por medio de la globalización, la multiculturalidad que no son más que una expresión del sistema económico neoliberal hegemónico. Es también la resistencia cultural en la cual los pueblos afrodescendientes y los pueblos indígenas que han subsistido en la negación y la exclusión constante como miembros activos y partícipes de la comunidad socio-política de un país. El diálogo intercultural y el vacío cultural que comporta es un constante desafío con miras a la comprensión y mutua convivencia entre las culturas*”.

O discurso intercultural, sobretudo em filosofia, é relativamente novo.[...], a exigência da interculturalidade faz parte da história social e intelectual da América Latina desde seus começos, como o demonstram, por exemplo, as lutas até hoje ininterruptas dos povos indígenas e afro-americanos (sem esquecer as lutas de minorias como a asiática) ou o testemunho de tantos pensadores latino-americanos que nunca mal-entenderam a visão bolivariana da unidade política no sentido de um programa de uniformização que comportasse, também, a erradicação da diversidade cultural (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 19).

Nesse sentido, o termo interculturalidade remete à diversidade cultural que se manifesta na sociedade. Se levarmos em conta o contexto das grandes cidades, encontramos pessoas com variadas etnias, línguas, religiões e tradições culturais. Para que haja convivência entre as pessoas é necessário promover valores como a integração, a tolerância e o respeito mútuo. Portanto,

A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas. [...] o *intercultural* como metodologia que nos permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas e que vê a *interculturalidade* como uma nova interdisciplina, com a compreensão do *intercultural* como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças (FORNET-BETANCOURT, 2015, p. 29, grifos nossos).

Essas relações interculturais implicam em ter respeito pela diversidade, embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos seja inevitável e imprevisível, devendo ser resolvidos por meio do respeito, diálogo e da reciprocidade.

Apesar de a interculturalidade ser um conceito recém-desenvolvido, não foram poucos os investigadores das Ciências Humanas que já se debruçaram sobre o tema. A noção de interculturalidade se distingue do multiculturalismo¹² pela sua intenção direta de fomentar o diálogo e a relação entre culturas. A interculturalidade se preocupa com a

[...] exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior (CANDAUI, 2009, p. 23).

A partir do final do século XX, com o crescimento dos processos globalizadores mercantis operados por instituições transnacionais, a criação de um mercado mundial proporcionou o crescimento de interações culturais e a diminuição das fronteiras. O desenvolvimento das tecnologias de comunicações e as facilidades de deslocamento que

¹²Para Walsh (2005), multiculturalismo é um termo descritivo, que se refere à multiplicidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, seja ele local, regional, nacional ou internacional, sem necessariamente haver uma relação entre elas.

permitem aumento dos contatos de pessoas, ideias, bens e significados, provocaram também maior relação entre as diversas culturas. Ademais, “a globalização se refere àqueles processos atuantes numa escala global que atravessam fronteiras nacionais integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2015, p. 39).

Com a globalização da economia, as relações sociais se tornam, no plano econômico e político, cada vez mais transnacionais e, no plano cultural, enfrentam o desafio da hibridação, da diversidade e do respeito à diferença. Juntamente com a defesa das identidades e da pertença étnica, surge então a necessidade de abertura ao(a) Outro(a) e a reciprocidade, gerando a necessidade de construção de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças.

Os termos globalização e globalismo circulam como se possuem os mesmos sentidos, contudo Beck (1999) os diferencia, afirmando que o globalismo é uma espécie de ditadura construída pelo neoliberalismo e pelo mercado, atrapalhando o desenvolvimento democrático, enquanto que a globalização supera esse lado único, se desenvolvendo como fenômeno plural. O globalismo vê a globalização enquanto processo somente econômico, sem intercâmbio social e cultural.

Nesse entendimento, a globalização é um processo de expansão de mercados e integração econômica por fazer bem aos países desenvolvidos e não a integração social e política entre as pessoas. Globalização é um processo que permite o livre comércio, mas as trocas de informações, de culturas e de religiões nem sempre acontecerem de maneira respeitosa, reproduzindo formas de subalternização de certos grupos sobre outros. A globalização não conseguiu a homogeneização do mundo, mas é um movimento onde nações mais desenvolvidas tentam impor a sua cultura como universal.

As políticas de (não)migração e os absurdos que são vistos na televisão, sobre casos de migrantes que morrem ao tentar fazer as travessias para tentar a vida em outro país, escancaram o sentido não inclusivo da globalização. O processo de globalização se propaga atualmente em nome do comércio internacional e do lucro financeiro, sem considerar processos de abertura cultural, étnica e social.

A educação intercultural emerge, então, como um caminho que deve ajudar no reconhecimento dos direitos e da dignidade de qualquer pessoa ou grupo social. O enfoque intercultural prescinde de três etapas: a negociação (a simbiose produzida para alcançar a compreensão e evitar os confrontos), a penetração (sair do próprio lugar para tomar o ponto

de vista de outros) e a descentralização (uma perspectiva de reflexão) (SGANZERLA, 2020, p. 02) Assim, a interculturalidade questiona

[...] as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio- culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2009, p. 9).

A interculturalidade intenta a construção de sociedades mais justas e democráticas, compreendendo a diversidade cultural como uma riqueza, pois abre possibilidades de intercâmbio e vínculos capazes de garantir processos de troca entre diferentes culturas. Não podemos deixar de trazer para esse debate as sábias contribuições de Paulo Freire ao colocar a prática do diálogo como condição do ser humano, no seu processo de vir a ser mais, frente à sua incompletude e à sua inconclusão. O pensador alerta ser necessário:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela com a viabilidade do diálogo. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 1997, p. 153).

O destaque que Freire evoca à dialogicidade, como instrumento de ligação entre os seres humanos e as diferentes culturas, contribui para se avaliar as possibilidades de instauração de um *ethos* de emancipação e libertação, firmado no respeito às diferenças, condição indispensável em uma relação intercultural.

O diálogo é fundamental em uma educação intercultural, pois investe em uma dimensão que reconhece o(a) Outro(a) e que promove o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. A questão que se coloca é construir uma prática pedagógica cujos valores são fundamentados nos direitos humanos, voltada para a negociação cultural e para a superação da assimetria de poder entre etnias e grupos sociais.

A verdade é que a educação intercultural ainda está em gestação em nosso país. Os desafios para sua concretização são muitos, mas o caminho e a direção são inequívocos. É essencial tornar o diálogo intercultural o eixo fundamental de reinvenção da escola e da sociedade, da construção permanente de saberes, de valores e de práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes no contexto educacional. Desse modo,

A educação intercultural deve desenvolver práticas educativas que lhes permitem compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos.

Isto é, aquilo que se persegue é também penetrar no desconhecido (CANDAU, 2009, p. 52).

A educação intercultural deve acontecer a partir da alteridade, sendo preciso compreender o mundo onde a criança vive e se colocar no lugar dela. A reflexão do contexto onde está inserida é muito importante, pois é preciso levar isso em conta no momento do planejamento e da execução das atividades escolares.

Considerando a realidade escolar brasileira e mundial, a diversidade e a desigualdade no cotidiano estão muito presentes na educação escolar, sendo preciso buscar formas para trabalhar estas diferenças, afinal é uma questão fundamental para práticas escolares mais acolhedoras. Não existem modelos prontos a serem seguidos, logo, precisamos conceber as diferenças culturais como uma perspectiva a ser trabalhada.

O contexto escolar deve favorecer o desenvolvimento da perspectiva intercultural de educação, promovendo a igualdade e a diferença, conforme entende Candau (2011, p. 241): “Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”.

A seguir, abordamos a interculturalidade na educação, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas *conscientes*, promovendo melhor entendimento do significado e da importância das relações interculturais, buscando articular crenças, saberes e conhecimentos locais, regionais e universais. São recuperados aportes teóricos e experiências de outros contextos, favorecendo a inovação pedagógica e a construção de estratégias culturalmente mais inclusivas.

2.2 INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

No final da década de 70, no contexto da América Latina, se começa a usar o conceito de interculturalidade no âmbito da educação, especificamente na educação bilíngue para os povos indígenas, em contraposição à noção de biculturalidade surgida nos Estados Unidos. Para Candau (2016, p. 804), “[...] existe, sem dúvida, uma crescente sensibilidade para essa temática, que se manifesta em diversos âmbitos sociais: dos partidos políticos aos movimentos sociais; das ruas às redes sociais; das manifestações artísticas à produção acadêmica”. Posteriormente, a discussão se expande e passa a ocupar lugar central nos debates acerca dos direitos humanos frente aos processos desiguais e excludentes resultantes tanto do colonialismo quanto da globalização neoliberal, sendo que “políticas públicas são construídas e orientadas à promoção dos direitos dos diversos grupos socioculturais

discriminados e subalternizados” (CANDAUI, 2016, p. 804). A diversidade cultural passa a ser reivindicada como uma característica das sociedades atuais, não sendo mais possível tratar a todos de modo padronizado e homogêneo. O espaço escolar é desafiado a promover a igualdade e a reconhecer a diferença entre os sujeitos.

Portanto, a educação intercultural emerge em favor da não discriminação, acolhendo a diversidade a partir da compreensão e do respeito à diferença e à igualdade de direitos. Assim, o tema da diferença assume uma importância especial a ponto de se constituir um direito, pois “não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remete ao outro” (CANDAUI, 2009, p. 158).

Assim, o principal desafio para a educação básica é revisar as práticas educativas, para decolonizar¹³ e desmascarar ações e compreensões sustentados na monoculturalidade¹⁴. A escola não deve ser alheia a diversidade que existe ali. Outro desafio é aprender e reconhecer a diversidade que está presente na sala de aula, refletir e acolher o que há em seu entorno. Afinal, “por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações” (FREIRE, 2006, p. 30). A escola pode desempenhar processos alternativos, exercícios pedagógicos distintos, processos coerentes que refletem a diversidade.

O debate sobre a educação intercultural é uma necessidade para uma sociedade qual cada vez mais “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (CANDAUI, 2011, p. 241). Nas escolas contemporâneas já estão presentes debates sobre questões étnicas, geracionais, religiosas, de origem, de gênero etc., mas ainda estão em fase inicial e o caminho é evitar tensões e conflitos. Trata-se de uma questão difícil que aflige o cotidiano das escolas e o trabalho dos(as) professores(as), mas é necessário encarar o debate para gerar transformações nas lógicas e processos pedagógicos.

A educação intercultural deve desenvolver práticas educativas que permitam a compreensão do mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas, possibilitando a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos. Isto é, aquilo que se persegue é também penetrar no desconhecido (CANDAUI, 2009, p. 52).

¹³ “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAUI, 2010, p. 4).

¹⁴ Educação monocultural para Cortesão (2011, p. 50) tem por alicerce a neutralidade como prática educativa, assente em materiais e metodologias padronizadas, priorizando a estabilidade conduzida por privilegiar a cultura erudita e nacional.

Por isso, não basta reconhecer a diversidade, precisamos acolher. A escola é desafiada a se reinventar. Reinventar seu currículo, material didático, sistema educativo como um todo. Para Candau (2009, p. 23),

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica - como prática política- desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitivo dos grupos e sujeitos racionalizados; com às práticas - de desumanização e de subordinação de conhecimentos- que privilegiam alguns sobre outros, naturalizando a diferença e ocultando às desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior.

A interculturalidade é uma oportunidade para se aprender e crescer juntos, mas é preciso ver a diversidade como uma possibilidade e não como um problema, pois cada uma das culturas tem seu próprio caminho de ser, de averiguar, de saber, de descobrir, de simbolizar. Como ressalta Candau (2010, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. A diversidade se faz presente nas instituições escolares, instalando um conflito permanente, já que há diferentes sujeitos, com diferentes opiniões e culturas. Desta forma, torna-se notável a necessidade de se incentivar a igualdade e o respeito para com o próximo.

O sistema educacional é um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento e promoção da interculturalidade, pois é a base da formação humana é um instrumento não só para a manutenção de uma sociedade, mas para o desenvolvimento, crescimento, transformação e libertação dessa sociedade e de todas as suas potencialidades humanas (WALSH, 2005, p. 11, tradução nossa)¹⁵.

Na comunidade escolar, cabe aos(as) gestores(as) e aos(as) professores(as) implementar novas formas de ensino que acolham essas culturas, enriquecendo o cotidiano escolar com atividades que envolvam os(as) aprendizes, sem desconsiderar a bagagem cultural destes(as). Além disso, cabe às instituições de ensino criar projetos que alcancem os objetivos do processo ensino-aprendizagem, permitindo a inclusão social e o desenvolvimento das culturas brasileiras de forma ampla e construtiva.

¹⁵Do original: “*El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas*”.

A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em inter-relação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum dos grupos deve se encontrar acima de qualquer outro, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas. Este tipo de relações interculturais implica ter respeito pela diversidade, embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos seja inevitável e imprevisível, mas estes podem ser resolvidos através do respeito, do diálogo e da concertação/assertividade. Além disso, a interculturalidade aparece de forma mais consistente no campo da educação no Brasil com

[...] o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e o reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (FLEURI, 2005, p. 91).

A escola é uma instituição que precisa trabalhar para a promoção e o empoderamento dos grupos excluídos. Trabalhar interculturalmente é admitir práticas pedagógicas que incorporem interesses políticos sensíveis aos(as) estudantes como agentes críticos. De acordo com Torres Santomé (1995, p. 176),

As salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Nesse sentido, as salas de aula devem ser um espaço de interação entre os diferentes. Logo, é preciso rever a organização dos currículos e do planejamento escolar, pois precisamos ter presente aprendizagens significativas, social e culturalmente situadas, que promovam o diálogo e o encontro entre os membros de culturas diferentes. Para Arroyo (2007, p. 119), “a escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”. Ainda segundo o autor, “neste quadro, o diálogo não será fácil. Será tenso e marcado por fortes resistências a renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipatório” (p. 119).

Certamente há muitos obstáculos a serem enfrentados para uma transformação intercultural da educação, contudo, são obstáculos difíceis, mas não impossíveis. Conforme frisa Fleuri (2003, p. 18),

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema diferenças culturais é uma conquista recente, mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo de cultura universal.

Aprender e estar sensível ao contexto em que se encontra é um dos princípios da gestão intercultural. Na atualidade, o(a) gestor(a) escolar precisa, entre outras competências, ter consciência da diversidade que existe entre as diferentes culturas, as quais devem ser respeitadas mutuamente em suas diferenças, afinal, “pode-se admirar os valores do outro, não simpatizar com eles ou mesmo se opor a eles. Mas é perverso desqualificar ou subjugar os valores do outro aos nossos” (VIEIRA, 2001, p. 118-119).

A educação intercultural confronta o imaginário social, o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a naturalização do racismo e da exclusão dos povos indígenas, afro-brasileiros, migrantes.... É preciso elaborar práticas pedagógicas e de gestão que abrangem a diversidade cultural possibilitando ao aprendiz se compreender enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano.

Para Santiago, Akkari e Marques (2013), algumas das práticas denominadas multi/interculturais estão associadas à folclorização e à celebração de datas comemorativas, “o que não corresponde a um processo de descolonização do currículo escolar” (p. 17). Essa folclorização das atividades escolares “[...] não debatem e aprofundam a diversidade sociocultural dos alunos e nem os emaranhados relacionais nos quais os sujeitos estão envolvidos” (SANTOS e QUEIROZ, 2018, p. 370).

Quando abordamos a cultura brasileira, muitas vezes parece ser algo comum, visto que para muitos é apenas uma única cultura. Essa concepção deu origem a uma homogeneização, a imposição de uma cultura sobre outras expressões culturais. Nessa visão sem crítica, haveria uma nação brasileira com uma identidade étnica nacional, o que produz esquecimento, indiferença e exclusão do(a) Outro(a). Este processo de silenciamento das identidades culturais ocorre em meio a relações desiguais de poder. É por essa questão que a interculturalidade deve ser trabalhada no contexto escolar, visto que é um dos grandes desafios para a escola, os(as) gestores(as) e os(as) professores(as).

Infelizmente, é comum ver crianças sentirem vergonha de sua cultura e de sua identidade, visto que muitas vezes suas histórias não estão incluídas na historiografia oficial. Portanto, conforme ressalta Ferreira (2002, p. 75), “a escola, em vez de ser um lugar de reversão do problema, estimula os estereótipos sociais”, o que exige uma prática educativa urgente que valorize as origens étnico-raciais e culturais. Assim, é fundamental que as escolas tenham suporte para os profissionais da educação, como capacitações e materiais didáticos, para que haja um espaço para reflexão, oportunizando aos(as) educandos(as) caminhos

diferentes a seguir, respeitando a individualidade e as diferenças de cada um, além de considerar o meio sociocultural.

Sabemos que a instituição escolar é a responsável pela mediação entre a cultura e o saber. Para isto, os profissionais da educação precisam ter em mente a necessidade do respeito em relação às diferenças dentro do espaço educacional e utilizar este conhecimento para educar os(as) alunos(as) de forma que estes(as) compreendam a valorização do múltiplo. Ademais, trabalhar sobre a diversidade cultural é reconhecer e valorizar a superação das discriminações, intervindo sobre um mecanismo de exclusão, o que é fundamental para que se caminhe em direção a uma sociedade realmente democrática. Este é um dever da educação centrada na cidadania, visto que a desvalorização cultural resulta em uma autoestima diminuída e em um sujeito sem iniciativa.

Conforme afirma Silva (2010, p. 55), “reconhecer o passado histórico e a cultura dos diversos povos é um passo importante para o acolhimento das diferenças, no sentido de permitir uma participação ativa desses povos nos bens econômicos e de prestígios, na nação onde estão situados”. Desta forma, é fundamental uma revisão histórica, contemplando os diferentes como contribuintes da construção e do desenvolvimento do país, em diversas áreas do conhecimento. Para tanto, almeja-se que a educação desempenhe sua função na formação de seres pensantes, críticos e reflexivos, cumprindo o verdadeiro papel de cidadão.

A reflexão sobre as múltiplas manifestações na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação e da prática de professores(as) e daqueles(as) que se interessam pelas mais variadas categorias de processos educativos, recordando que como mediadores(as) do conhecimento, os(as) especialistas da educação devem sistematizar, formar e mudar constantemente seu cotidiano, tomando cuidado para não deixar brechas para exclusão, negligências, preconceitos e discriminação.

Portanto, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã, desenvolvendo uma educação libertadora. Para isso, as instituições de ensino, juntamente com a docência, precisam ultrapassar práticas e culturas seletivas, bem como a organização do convívio e do trabalho dos(as) educadores(as) e dos(as) educandos(as) encontrados no meio escolar, além de

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de

crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 2000, p. 8).

Reconhecer a diversidade implica em um desafio aos(as) gestores(as) e aos(as) profissionais da educação. Primeiramente, implica em conhecer a realidade em que as instituições se encontram inseridas, seus sujeitos, suas problemáticas sociais e seus contextos familiares. Neste sentido, os(as) gestores(as) são essenciais no processo de ensino, elaborando ações coletivas para que os(as) educandos(as) exerçam a democracia, demonstrando igualdade e direito de ser diferente e valorizado. Segundo Macedo (2008, p. 78),

A repercussão dos saberes culturais no sistema de saber formal é uma novidade que pode repercutir imensamente na atratividade da escola, na sua qualidade em produzir cidadãos conscientes da realidade local e universal. Pode também dar instrumentos de poder às populações cujos conhecimentos tradicionais são transmitidos apenas por seu próprio esforço informal.

Assim, ressaltamos que é necessária uma prática educacional cotidiana de perspectiva intercultural que apresente ações sistematizadas gerando efeitos a médio e longo prazo. Transformar os diferentes espaços educacionais em ambientes inclusivos é essencial, combatendo as relações de preconceito e de discriminação. É necessário que a escola seja um local de troca de ideias, de incentivos e de construção de novos conceitos e pensamentos, onde exista respeito a diversidade, resgatando a autoestima da população historicamente discriminada, bem como reconhecendo o valor histórico e social destes.

2.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA OUTRA GESTÃO ESCOLAR

Existe um longo caminho a ser trilhado para atingirmos práticas de gestão escolar que assimilem um caráter intercultural em nossas instituições educacionais e na sociedade como um todo. É possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões. Para que isso mude, é indispensável reconhecer e suprimir os obstáculos que se apresentam em práticas discriminatórias nas instituições e em outros espaços sociais, bem como aceitar que o direito à educação consiste na participação e na aprendizagem de todos.

Existem possibilidades históricas da construção de educação na perspectiva intercultural na sociedade e no cotidiano escolar. Homens e mulheres vivem em sociedade em meio a uma grande diversidade cultural e, entre estas culturas, existem fronteiras que

provocam distanciamentos, incompreensões e guerras. A escola é chamada para contribuir, assumindo o desafio de romper barreiras e construir pontes que levem a uma relação respeitosa entre pessoas, religiões, formas de ver e de viver a diferença.

Para que a educação seja verdadeiramente intercultural, é necessário que todas as culturas envolvidas no processo educativo sejam conhecidas e difundidas em igualdade de condições: com professores indianos, africanos, de língua espanhola e estrangeiros; contemplar nos conteúdos curriculares os múltiplos elementos de conhecimento e sabedoria das diferentes culturas; viabilizar o ensino com diversas metodologias adaptadas à realidade multicultural; com recursos didáticos funcionais (WALSH, 2005, p.12, tradução nossa)¹⁶.

Para tanto, a escola precisa desconstruir práticas homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças como riquezas. Logo, a educação intercultural é a resposta que habilita a proposta do direito de reconhecimento das diferenças, voltando-se para a desconstrução de perspectivas identitárias em torno da sexualidade, das identidades nacionais, étnicas, geracionais, religiosas, de classe, etc. Assim, Candau (2016) enfatiza a necessidade de construção de projetos pedagógicos que melhor atendam as especificidades da comunidade escolar:

É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais 'outros', mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016, p. 807).

Logo, é preciso acreditar no potencial dos(as) gestores(as) para construir propostas educativas coletivas, plurais e inclusivas. Contudo, muitas vezes, as práticas de gestão das escolas assumem caráter monocultural. Isso ocorre porque, como assinala Candau (2012), a escola atual é herdeira da escola do século XIX, que foi encarregada de criar um único povo e uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos que eram considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola deveria contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Por isso, muitos são os desafios para se desenvolver uma gestão escolar pautada na interculturalidade em nossas escolas:

¹⁶Do original: “Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales”.

[...] se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos (CANDAUI, 2016, p. 809).

Isso implica, inicialmente, em trabalhar em favor da aprendizagem de todos e a combater os elementos internos que reproduzem o fracasso escolar. Geralmente, os(as) primeiros(as) a serem reprovados(as) e se evadirem da escola são os(as) estudantes que possuem identidades e condições socioculturais que não se “encaixam” no padrão monocultural pretendido pela cultura escolar. Por que sempre o fracasso escolar recai sobre este(a) estudante? Por que o discurso pedagógico é ainda muito autoritário. Quando o(a) estudante “fracassa” toda culpa recai sobre si. Contudo, geralmente não se reflete sobre todo um processo pedagógico que foi produzido no interior da escola.

Candau (2016, p. 818) registra que a “lógica da homogeneização impera, apoiada particularmente na multiplicação de instrumentos avaliativos com base em testes padronizados sobre determinadas áreas curriculares, que estimulam a homogeneização do sistema”. Neste sentido, cabe à gestão escolar pensar estratégias participativas que promovam processos educativos centrados em aprendizagens significativas com base no princípio do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais. Sobre isso, a autora propõe alguns elementos importantes para a construção de uma gestão intercultural da escola:

[...] conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (CANDAUI, 2016, p. 815).

Conhecer os(as) estudantes e a sua realidade é fundamental para uma prática pedagógica real. A gestão escolar intercultural deve organizar momentos para que esta ação aconteça. E através destas ações, podem ser criados laços afetivos tão importantes no processo de ensino e aprendizagem. Outra ação importante é estabelecer parcerias com a comunidade, ouvi-la e valorizá-la:

Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro, requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e equidade social, à construção de um mundo menos desigual (COPPETE, FLEURI e STOLTZ, 2012, p. 295).

A função do(a) gestor(as) escolar é de fundamental importância, pois esse(a) profissional está inserido(a) neste processo educativo, dedicando singular atenção às relações e as circunstâncias sociais, de modo a contribuir para a construção de uma escola mais justa e sensível às necessidades de todos os envolvidos. Nestas circunstâncias,

O currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2003, p. 42- 43).

É tarefa dos(as) educadores(as) prever atividades educativas com a presença de saberes culturais diversos, referenciados em múltiplos repertórios culturais, sem deixar de se remeter a eles com caráter de igualdade. As salas de aula precisam ser transformadas em ambientes de diálogos, possibilitando a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades. A promoção do diálogo entre saberes requer o reconhecimento do próprio, assim como aprender a integrar diferentes tipos de saberes e de práticas que outros grupos produziram.

Outra prática educativa que propomos para a gestão intercultural é a valorização das crenças e das formas de vida de grupos diversos, tornando possível que meninos e meninas se expressem a partir de suas próprias concepções, visões, etapas da vida, sexualidade, gênero, entendendo-se e aceitando-se, dessa maneira, o caráter de processo de construção dos intercâmbios.

3 PRINCÍPIOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL

Como vimos anteriormente, a gestão escolar intercultural se constitui um grande desafio. Afinal, como gerir diferentes culturas, etnias, gêneros, orientações sexuais, religiosas, entre outras, que se manifestam em todas as suas cores, sons, crenças e outros modos de expressão que estão presentes nas organizações escolares? A gestão escolar está em contato diário com culturas e identidades diferentes, que ora interagem ora se conflitam exigindo dos gestores posturas e práticas alicerçadas no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Este capítulo busca atender ao segundo objetivo desta pesquisa, que é sistematizar e propor princípios para uma gestão escolar intercultural. Essa gestão se depara com diferentes realidades no momento em que atende educandos(as) com diferentes identidades, padrões culturais e em interação com realidades diversas. Porém, deparamo-nos, muitas vezes, com o despreparo de gestores(as) com relação a questões sensíveis do relacionamento intercultural.

A gestão escolar intercultural, além das atribuições e tarefas administrativas e pedagógicas habituais, deve se preocupar com as diferentes identidades culturais e como estão sendo compreendidas e significadas em sua escola, ou seja, as questões interculturais também necessitam de atenção e de estratégias de ação.

3.1 A GESTÃO ESCOLAR

Gestão ou administração são termos relacionados à ciência social que se dedica a estudar e a sistematizar conhecimentos que permitam ampliar recursos e resultados, segundo objetivos pré-definidos. Por conseguinte, a gestão é um ramo das ciências humanas, visto que se vincula às relações pessoais e sua ação funcional decorre da presença de pessoas, devendo a Gestão procurar manter a sinergia entre elas na busca de objetivos comuns, garantindo a estrutura de uma dada organização e o uso racional dos recursos existentes.

A Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos: genitora, genitor, germen. A gestão, neste sentido, pode, por analogia, ser comparável àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz a uma nova pessoa humana (CURY, 2007, p. 493).

Deste modo, gerir implica trazer, apresentar ou fazer algo novo, diferente. Na escola, gestar requer a criação de condições e ambiente favorável para apreensão do novo, o conhecimento, em prol de uma formação integral dos estudantes. Então, as maneiras eleitas para atingir esse fim não podem ser autoritárias nem desumanizadas. Ademais, para consecução desta finalidade, a gestão deve ser uma responsabilidade coletiva - e não ter apenas uma pessoa respondendo por tudo.

A gestão da escola precisa estar atenta e ouvir os que nela transitam. Em uma assembleia com os pais, professores e alunos, por exemplo, é necessário escutar e é importante considerar as inquietações e demandas, fazendo registros e dando encaminhamentos resolutivos.

O(a) gestor(a) escolar, tal como o vivenciamos na atualidade, é certamente um referencial, um(a) representante da comunidade escolar e tem como horizonte de sentido a formação integral dos sujeitos, com habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício da cidadania. Gestor(a) é aquele que fixa metas e objetivos mediante planejamento prévio, bem como uma avaliação adequada de problemas existentes a serem enfrentados. A maneira convencional de administrar a escola é praticamente centenária no Brasil, sendo que antes, “[...] quando a escola pública só atendia a uma pequena elite, sua incompetência era escamoteada, a partir da seleção que a escola fazia da sua clientela, acolhendo em seus bancos escolares apenas os filhos das famílias mais favorecidas economicamente” (PARO, 2018, p. 95).

As funções de gestor(a) na escola moderna são, em princípio, fixar as metas a alcançar por intermédio do planejamento, analisar e conhecer os problemas a enfrentar, tentar solucionar os problemas, organizar recursos financeiros e tecnológicos, ser comunicador, líder, motivar as pessoas, tomar decisões precisas, além de avaliar e controlar o conjunto do processo educativo.

[...] o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LÜCK, 2009, p. 17).

Esta ideia retrata a função dos(as) gestores(as) escolares, entre elas, a formação dos(as) estudantes no nível mais elevado possível. Esta formação nem sempre está preocupada com a formação humana, com a formação inclusiva a que se propõem a gestão escolar intercultural. Neste contexto, muitos sujeitos, grupos, culturas e sociedades são

dominadas por outras, gerando processos de aculturação e de negação da diversidade. Em meio a disputas e resistências, a formação vai acontecendo, buscando atender aos desejos e as propostas dos grupos hegemônicos em cada período e contexto histórico.

A gestão escolar intercultural é um desafio que é apresentado aos(as) gestores(as), a qual é um processo dinâmico e permanente de comunicação e de aprendizagem entre culturas em relação. O trabalho deve ser coletivo e ter a representatividade de todos(as) os(as) envolvidos(as) na instituição de ensino. Segundo o art. 37 da Constituição Federal do Brasil, a escola é um “lugar de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1988, p. 18), ou seja, a escola é um espaço privilegiado de estruturação do conhecimento, e essa construção se torna mais leve quando existe colaboração de todos(as) que fazem parte deste processo.

A gestão intercultural pressupõe um(a) gestor(a) com habilidades para diagnosticar e resolver situações de conflito no espaço escolar, em favor do processo de ensino aprendizagem. Ademais, é preciso considerar a qualidade do ensino, o projeto político pedagógico e fomentar o diálogo, pois a democratização da gestão nas escolas “implica a superação dos processos centralizados de decisão e a gestão colegiada, nas qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola, e orientadas pelo sentido político e pedagógico presente nessas práticas” (BRASIL, 2004, p. 32).

Afinal, uma escola intercultural nasce da participação e do compromisso assumido por todos(as). É um lugar de promoção de relações cooperativas e solidárias, que atende a educação como uma prática social que se dá nas relações estabelecidas nesse espaço de formação de sujeitos, devendo possibilitar, além do conhecimento, amizade e cooperação. De acordo com Ribeiro (2011, p. 5),

A escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível – embora limitada – a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício da cidadania.

A principal premissa da gestão escolar intercultural é a de ofertar oportunidades de aprendizagem e experiências na área da educação, partindo da necessidade individual de cada aluno(a), desenvolvendo um ambiente específico para que estes(as) superem seus desafios individuais e coletivos. Existem diferentes formas e mecanismos que podem ser utilizados para que a gestão escolar ocorra nos sistemas de ensino e nas escolas, pois são estes mecanismos que irão contribuir na articulação e no estabelecimento da gestão intercultural escolar. Os conselhos escolares são um desses mecanismos, sendo que ainda outras instâncias participam da gestão intercultural em âmbito da unidade escolar e dos sistemas de ensino, a

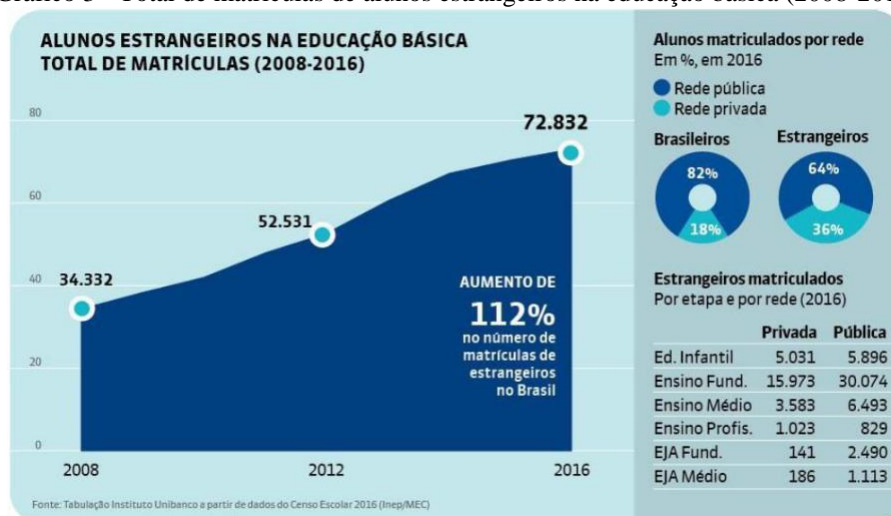
saber: Conselho de Classe, Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores e Grêmios estudantis.

Na realidade atual da gestão educacional brasileira, o sistema hierárquico permanece na organização escolar, mesmo após muitos debates e formações continuadas sobre a gestão escolar e mudança do modelo de escolha do(a) gestor(a). Isso porque, o poder continua centralizado nas mãos do(a) gestor(a), o que o(a) coloca em uma posição de “autoridade máxima” da escola. Deste modo, o(a) gestor(a) parece controlar os rumos da escola.

Como observado no capítulo anterior, a efetivação de uma educação intercultural demanda processos pautados em princípios de igualdade e de respeito pelo diferente. Todavia, sabemos que os(as) gestores(as) e os(as) professores(as) nem sempre estão preparados(as) e despidos(as) de um pensamento que prioriza o homogêneo e o uniforme, considerando o “diferente” como um “problema a ser resolvido”, conforme afirma Candau (2011, p. 241). Assim, a escola continua sendo desafiada a cumprir o seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Como afirma Candau (2008, p. 2), a educação intercultural “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”.

Na atualidade, os intensos fluxos migratórios, com sua diversidade étnica e sociocultural acrescentam mais desafios à transformação intercultural dos processos educativos. De acordo com o Censo Escolar realizado pelo INEP entre 2008 e 2016 (vide Gráfico 3), o número de estudantes estrangeiros matriculados mais que dobrou, passando de 34 mil matrículas para quase 73 mil. E, segundo o Censo Escolar, é a rede pública que acolhe a maior parte desses(as) alunos(as), com média de 64% dos estrangeiros.

Gráfico 3 - Total de matrículas de alunos estrangeiros na educação básica (2008-2016)



Fonte: Instituto Unibanco (2018).

A garantia do direito à educação para estrangeiros e brasileiros é a mesma segundo a legislação brasileira, conforme expresso pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997), nos artigos 43º e 44º, garante que a falta de documentos não pode impedir seu acesso à escola.

Isso quer dizer que todos devem ter assegurado o direito à educação, saúde, trabalho e previdência social, sejam brasileiros ou estrangeiros, sem distinção. Assim como o direito à vida, à liberdade e à igualdade. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabelece que:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Ademais, o acolhimento de alunos(as) estrangeiros(as) é um dos grandes desafios da gestão escolar. Dominando apenas o idioma natal, muitos(as) alunos(as) acabam frequentando as aulas sem conseguirem se comunicar com professores(as) e colegas. Isso acarreta o não acompanhamento das explicações dos(as) professores(as) e a não realização das atividades. Todavia, a gestão escolar intercultural tem como objetivo a superação dos preconceitos, dos estereótipos e da discriminação. Desta maneira, colabora para a resolução

dos conflitos culturais e busca uma complementaridade de vozes e visões, tendo o desafio de reconhecer a diferença inerente a todos(as) os(as) alunos(as) e professores(as), independente de cor, raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. A gestão intercultural prevê a liberdade de expressão e de opinião, para que toda a comunidade escolar se sinta parte da escola. As diferenças são compreendidas como direito inerente ao ser humano, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença.

Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados. Algumas expressões culturais podem ser rígidas, estreitas e fechadas. É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, que apresentam círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas. Tais práticas se refletem no compromisso do(a) gestor(a) com os objetivos do projeto educacional da escola e, conseqüentemente, no que se refere ao respeito e ao reconhecimento do(a) Outro(a), considerando que se convive com práticas, ações e atos que afetam as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar. Ainda que as escolas procurem debater e realizar projetos que incentivem questões de inclusão e diversidade, existe deficiência no entendimento de necessidades reais que envolvem estas pessoas.

Sobre a participação da comunidade, que é uma das partes essenciais da gestão intercultural, em geral, essa participação não é satisfatória em todos os segmentos escolares disponibilizados para essa ação. Muitos indivíduos da comunidade alegam que a participação nos Conselhos é desnecessária, que tomam tempo ou que, até mesmo querendo participar, a decisão final sempre é do(a) gestor(a). Assim, a participação da comunidade pode não se efetivar e ficar longe dos ideais da gestão escolar intercultural.

A gestão escolar intercultural não reproduz a discriminação e o preconceito perante algumas identidades, que legitimam o fracasso escolar e a exclusão. Para isso, são necessárias novas práticas pedagógicas e administrativas que respeitem a diversidade e contribuam para a inclusão social. Para Walsh (2005, p.12) “para que a educação seja verdadeiramente intercultural, todas as culturas envolvidas no processo educacional devem ser conhecidas e disseminadas em termos equitativos”¹⁷.

Assim, o(a) gestor(a) escolar exerce papel fundamental neste processo de valorização das diferenças, pois é preciso considerar todos os segmentos presentes na escola, superando práticas carregadas de preconceitos e de autoritarismos que geram discriminação e

¹⁷Do original: “*Que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos*”.

dominação. Outro desafio premente da gestão intercultural é a promoção de relações humanas sustentáveis no cotidiano escolar. Afinal, é no convívio que se dá a proximidade e a empatia, e o(a) gestor(a) tem papel fundamental no fomento de um clima organizacional favorável ao diálogo entre todos os sujeitos da comunidade escolar.

Portanto, para que a gestão escolar construa práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, esta deve ofertar aos(as) alunos(as) conhecimentos e saberes diversos que lhes permitam entender o mundo a partir de variadas formas. É importante que estes(as) conheçam os contextos em que esses conhecimentos foram construídos, evitando-se a apresentação e reprodução de saberes descontextualizados que tradicionalmente circulam na escola como dados universais.

A gestão escolar intercultural concebe a escola como um espaço de todos(as), no qual os(as) estudantes constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, com suas diferenças.

Além de acompanhar e assessorar alunos(as) e professores(as), o(a) gestor(a) também deve planejar e participar da formação continuada dos(as) educadores(as) e coordenar, juntamente com especialistas, a reformulação do currículo. O currículo, a exemplo da cultura, também é formado por um conjunto de práticas em que os significados são construídos, disputados, rejeitados, contestados e compartilhados. O currículo escolar deve ser tratado como espaço de cruzamento de culturas e de saberes, compreendendo a diversidade como algo positivo, liberto de olhares preconceituosos.

3.2 PRINCÍPIOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL

Como vimos, uma gestão escolar intercultural é fundamental no processo de inclusão de todos, o que desafia a equipe gestora a tomar consciência das limitações e possibilidades de atuação, na busca constante do acolhimento da singularidade e da diversidade dos sujeitos da comunidade escolar.

Na gestão intercultural, as minorias sociais, que são grupos de pessoas que se encontram em situação de desvantagem social, cultural, política, étnica, física, religiosa ou econômica, devem ser reconhecidas, garantindo que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência, rompendo com o caráter monocultural da cultura escolar. Atitudes de exclusão e discriminação não podem ser aceitas. A gestão intercultural reconhece as minorias e realiza ações que atendam aos seus interesses e necessidades, mesmo

que estes não correspondam aos desejos da maioria. É preciso agir assim para diminuir a discriminação e garantir que toda a comunidade escolar seja contemplada.

Em vista disso, propomos seis princípios para construção de práticas de gestão escolar a partir dos pressupostos da educação intercultural:

1. Participação: princípio que assegura o direito à liberdade de pensamento, expressão e opinião, possibilitando que toda a comunidade escolar participe e se sinta parte da escola. Isso implica uma gestão democrática alicerçada na coletividade e na escuta dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. A participação da comunidade escolar é fundamental não somente na tomada de decisões, mas na construção, planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico, para que este tenha maior engajamento da comunidade e atenda melhor as suas necessidades.

2. Acolhimento da Diversidade: princípio fundamental para promoção do reconhecimento dos diferentes e das diferenças. A gestão escolar intercultural precisa tomar consciência de que o preconceito e o comportamento discriminatório que permeia o cotidiano escolar não ocorre somente nas relações professor(a)-aluno(a), mas entre estudantes-estudantes e professores(as)-professores entre si, o que interfere neste acolhimento. O acolhimento de todos(as) como sujeitos de sua própria história e como portadores de direito a cultura(s) própria(s) não deve ser um obstáculo, mas uma condição histórica indispensável para alcançar uma convivência solidária entre os sujeitos que integram a comunidade escolar. Isso implica em desnaturalizar visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano que priorizam o comum, o uniforme, o homogêneo, o universal. Em nossas escolas ainda convivemos com práticas que tendem a universalização, como se todos fossem iguais, pertencessem ao mesmo grupo cultural, negando a existência de saberes diversos. Gestores precisam tomar consciência de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las no cotidiano escolar. Entre as práticas do acolhimento encontra-se o diálogo e a partilha de conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintos, que abrem possibilidades para a aventura do encontro com a alteridade.

3. Articulação entre igualdade e diferenças: pessoas e grupos têm o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 2003). Este princípio é fundamental para a construção de práticas pedagógicas de reconhecimento das diferenças. Trata-se de constituir outra maneira de efetivar as práticas pedagógicas e de gestão, o que não é fácil, pois supõe a

desconstrução da perspectiva da homogeneidade ainda tão presente e configuradora da cultura escolar.

Não se deve contrapor igualdade à diferença, pois a igualdade não está oposta à diferença, mas à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade, mas à padronização, à produção em série, à uniformidade, ao “mesmo” ou à “mesmice” (CANDAUI, 2002). Assim, este princípio implica não só em negar a padronização, mas também em enfrentar formas de desigualdade e de discriminação presentes na escola e na sociedade.

4. Alteridade: É reconhecer o outro enquanto ser singular, único e irrepitível, no seu lugar enquanto distinto. Para Pozzer (2013, p. 14), “sendo o *rostro* a manifestação da singularidade de cada pessoa, motivo pelo qual todo ser humano é possuidor de dignidade”. É preciso respeitar e reconhecer a realidade histórica em suas contradições e em sua diversidade de concepções de vida, de mundo e de futuro. A alteridade requer a reciprocidade entre os sujeitos, uma relação em que o eu e o Outro(a) estejam irmanados na superação dos desafios comuns do contexto em que vivem, mediante o diálogo e a cooperação.

Segundo Lévinas (2020), “quando o outro é percebido como Alteridade torna-se *absolutamente Outro*, incompreensível, transcendente e incontornável, fonte das grandes experiências de vida e base genuína da ética”. A intenção de Lévinas é de que saíamos da centralidade do “si mesmo” e nos abramos ao exterior, ao “outro”. Essa aspiração de buscar uma saída para o fecho do ser humano em-si-mesmo está exposta desde os primeiros escritos de Lévinas e perdura durante todo o desenvolvimento de seu pensamento.

Percebe-se que a alteridade é, ao mesmo tempo, o não-próprio e também aquilo que pertence ao Outro, do qual não posso me adonar, enclausurar, manipular. Mas, pelo contrário, posso me abrir, acolher e reconhecer o Outro, sendo o diálogo um meio que favorece a proximidade para o reconhecimento da alteridade. (POZZER, 2013, p.87)

A alteridade, segundo o autor, pertence ao Outro(a), do qual não podemos nos apossar, apenas acolher e reconhecer. A presença e reconhecimento da alteridade rompe com a colonização do Outro(a), pois irrompe o imprevisível, ignorado e diferente que tem rosto e suplica uma atitude ética, que se manifesta no direito de falar e na responsabilidade do escutar, componentes centrais em um diálogo legítimo.

A escuta é elemento muito importante neste movimento, pois saber ouvir é um meio de criar vínculos, de reconhecer o(a) Outro(a) como sujeito e de respeitar a autenticidade de sua cultura. Portanto, o princípio da alteridade parte do pressuposto de que cada pessoa, cada grupo social, cada comunidade, cada cultura, cada povo é “[...] protagonista de produção de seu modo de vida, pelas opções, estratégias e organizações que vai construindo, enfrentando

crítica e cooperativamente os desafios do próprio ambiente em que vive” (FLEURI, 2020, p. 252).

Cada pessoa constrói a sua vida de modo diversos e por isso as práticas educativas devem ser concebidas como espaço de múltiplas narrativas, onde deve predominar o diálogo e a troca de saberes. O eurocentrismo, ainda tão presente nas práticas escolares, também precisa ser desestabilizado, assim como devemos questionar a naturalização da “branquidade” e as perspectivas essencialistas.

5. Ética Intercultural: A prática da gestão escolar não pode deixar de se orientar por uma postura ética pautada no reconhecimento da dignidade do ser humano que se revela na alteridade, na diferença. Isso implica em reconhecer como legítimos outros princípios e valores éticos para além do conceito monológico da racionalidade cristã-ocidental, abrindo assim possibilidades para o encontro intercultural entre lógicas e saberes diversos. É preciso compreender que as formas de reflexão acerca dos valores e normas variam a cada cultura ou grupo social.

A ética intercultural reflete sobre o sentido da vida em comum, em meio a pluralidade de princípios valorativos e normativos que caracterizam as sociedades contemporâneas (SALAS AUSTRIN, 2010). Nessas sociedades, marcadas pela diversidade cultural, os sujeitos encontram-se em meio a progressivas discussões a respeito de suas certezas e suas crenças morais, gerando uma crise contínua e alternada de sentidos. Por isso, a ética intercultural não deve buscar a pacificação ou harmonização forçada dos conflitos e controvérsias entre as diferenças. Deve sim desencadear um processo de autorreflexão crítica de si e de sua(s) cultura(s) a partir dos princípios e valores diversos proclamados pelos(as) Outros(as).

6. Reconhecimento: princípio fundamental para a convivência entre as diferenças. Implica em compreender e reconhecer o(a) Outro(a) como uma necessidade humana básica. O reconhecimento da dignidade individual de todos os alunos de uma escola, ou dos integrantes de uma sociedade, deve ser considerado o mais importante critério válido de justiça. Segundo Fraser (2001, p. 8),

[...] o que necessita reconhecimento na sociedade do conhecimento não é a identidade específica do grupo, mas o status dos membros individuais do grupo como verdadeiros parceiros nas interações sociais. O não-reconhecimento, nesse sentido, não significa a depreciação ou a deformação da identidade do grupo. Ou melhor, significa subordinação social no sentido de que barra a alguns o acesso à vida social como iguais.

Assim, uma das formas de medir o grau de progresso moral da comunidade escolar ou da sociedade é averiguar o estágio de reconhecimento que ela concede aos seus integrantes. Para a efetivação deste princípio é necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e de combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos(as) gestores(as) e educadores(as), assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões, pois o reconhecimento não é uma dimensão à parte da vida social. Devemos considerar que “o não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado podem causar danos e constituir uma forma de opressão, que a alguns torna prisioneiros de uma maneira de ser falsa, deformada e reduzida” (TAYLOR, 1992, p. 41-42).

Entendemos que estes seis princípios são basilares para uma gestão escolar intercultural, pois contribuem para a concretização de uma educação intercultural, cuja finalidade é a formação do sujeito enquanto cidadão crítico e reflexivo sobre si, sua cultura e seu contexto. Portanto, a gestão escolar intercultural representa a ousadia de rever concepções e paradigmas que reproduzem processos de exclusão e desigualdades, buscando fomentar o reconhecimento das identidades e promover percursos formativos plurais, dialógicos e interculturalmente orientados.

4 GESTÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo, analisamos, por intermédio da Análise de Conteúdo, os dados colhidos por meio das entrevistas realizadas com gestores(as), orientadores(as) e professores(as) dessas escolas, sendo um profissional respectivo para cada instituição. Num primeiro momento, são abordados alguns aspectos que integram e compõe a ciência sob a ótica de Panikkar (2006), o qual entende que os saberes produzidos sempre devem beneficiar toda a humanidade, embora ainda permaneçam atrelados às concepções de poder e domínio, expressões que se fizeram e se fazem presentes no limiar da história, onde o saber foi/é utilizado como forma de dominação para com os distintos povos e culturas.

Na sequência, descrevemos sobre a importância da pesquisa e da escolha dos métodos que foram utilizados, apresentando as metodologias que constituem esta produção. No último tópico, apresentamos as análises dos dados obtidos, no intento de contribuir para a efetivação da gestão escolar intercultural. Os desafios para sua concretização são muitos, mas é essencial pensar a gestão escolar do ponto de vista intercultural visando o reconhecimento de saberes, de valores e de práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes no contexto educacional.

Por fim, ressaltamos que as metodologias adotadas têm por propósito acolher as diferentes informações, proporcionando o respeito a cada participante, permitindo-lhes expor suas concepções, valorizando a multiplicidade de opiniões expressas, bem como refletindo sobre os dados coletados.

4.1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Objetivando apresentar o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa, iniciamos com o alerta deixado por Panikkar (2006, p. 54), de que “pensar a ciência é um assunto bonito e suspeito ao mesmo tempo”. Esta inquietação não surge ao acaso, considerando que temos uma história emaranhada pelo cientificismo moderno ocidental que considerou a razão e a autoridade do pensamento como elemento central, apresentando uma visão universal da ciência.

A complexidade do pensamento moderno, permeado pela racionalidade, com discursos abstratos, fez com que “[...] a figura do sujeito centrado em si mesmo [fosse] exaltada em detrimento da heteronomia” (POZZER, CECCHETTI e RISKE-KOCH, 2009,

p. 271). A concepção moderna, europeia, cristã e colonizadora de ideologias e da ciência como elemento universal ainda possui muitos resquícios, tanto na pesquisa quanto nas interpretações da história das diferentes sociedades.

Romper com concepções pedagógicas e de gestão monoculturais e estereotipadas e, assim, refletir e analisar o papel da ciência e da incumbência do(a) pesquisador(a) é tarefa essencial para entendermos que os conhecimentos elaborados variam entre as diferentes culturas e que, além de se modificarem e ganharem diferentes significados no limiar da história, devem ser tecidos em prol da vida em plenitude. É perante o modo de pensar, refletir e observar como a ciência vem sendo construída que confirmamos nossa inquietação.

A ciência não é a detentora dos saberes e nem deve ser concebida superior às demais formas de conhecimento. Pensar a ciência como contribuição para as diferentes sociedades não requer apenas tempo, observação e análise por parte do “objeto” em estudo, mas a sensibilidade, o cuidado, a responsabilidade, o reconhecimento e a ética alteritária frente ao que é “novo”, “diferente” e “inimaginável”. Portanto, os conhecimentos necessitam ser revisados e tecidos em defesa do bem comum e da coletividade, visando aprendizagens contínuas entre as pessoas, contemplando a diversidade de saberes, de percepções e de visões conforme as distintas culturas.

A ciência emancipadora é um desafio para todos os seres humanos e não apenas para aqueles que são responsáveis por esses empregos. O problema da ciência não é apenas fazer uma ciência melhor, mas livrar-se de seu monopólio da mente e, conseqüentemente, da práxis, que transformou a ciência em uma cosmologia que levaria à salvação (PANIKKAR, 2006, p. 64).

A ciência progressivamente se transformou na força produtiva, por excelência, do capitalismo, acentuando as contradições na sociedade, repercutindo nas condições de vida e saúde, principalmente das populações mais vulneráveis. A ciência é usada como instrumento de manipulação. É preciso decolonizar as concepções de ciência e compreendê-la como respostas provisórias, pois a vida, assim como o processo educacional, requer novas respostas continuamente. Desfazermo-nos da concepção da ciência como neutra e concentrada em poderes e valores, exige novos olhares, interpretações e enfoques. Consecutivamente, precisamos reconhecer que “[...] o fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu percurso. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento [...]” (SEVERINO, 2009, p. 125).

Neste sentido, esta pesquisa não trará respostas a todas as dúvidas, mas nos permitirá refletir as estratégias para o acolhimento da diversidade étnica, racial, cultural, social, linguística; as práticas de gestão de perspectiva intercultural; os conflitos existentes na

escola; as propostas de intervenção; bem como as práticas pedagógicas destes(as) gestores(as), orientadores(as) e professores(as). Fundamenta-se na abordagem qualitativa, porque considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, não há uma separação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que possa ser traduzido em quantificações. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Assim, cresce a

[...] consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Pesquisar envolve a coletividade, (re)encontros entre pessoas, coleta de informações, percepções e, principalmente, o exercício da alteridade. Em consonância com estes pressupostos, realizamos a análise dos dados colhidos nas entrevistas com seus(as) respectivos(as) gestores(as), orientadores(as) e professores(as). Este capítulo analisa como os princípios da gestão escolar intercultural se materializam nas práticas de gestão em escolas pertencentes à rede estadual sediadas no município de Chapecó.

Por meio de entrevistas, investigamos como os princípios (participação; acolhimento da diversidade; articulação entre igualdade e diferenças; alteridade; ética intercultural; e reconhecimento) estão sendo materializados nas práticas de gestão escolar das escolas em estudo.

As entrevistas foram realizadas a partir de questões semiestruturadas, conforme roteiro apresentado no Apêndice A. Foram realizadas entrevistas com três profissionais de cada escola: um(a) gestor(a), um(a) orientador(a) e um(a) professor(a). A entrevista, enquanto método de pesquisa, conforme Brandão (2000), requer rigor, tempo, esforço, empatia, engajamento mútuo e clima adequado. Portanto, exige uma série de cuidados e princípios éticos por parte do(a) pesquisador(a). Por isso, optamos pela escolha de apenas nove entrevistados(as), ponderando o período destinado à essa produção, à qualificação e à defesa da dissertação.

Os critérios de inclusão e exclusão das escolas pesquisadas foram os seguintes:

Primeiro: estar localizada em área urbana do município de Chapecó/SC; Segundo: possuir mais de quinhentos alunos(as) matriculados(as);

Terceiro: constar no plano de gestão da escola menções aos conceitos de interculturalidade, diversidade e diferenças;

Quarto: em caso de empate, escolha da escola com maior número de alunos(as).

A partir do primeiro e segundo critérios, foram selecionadas quinze (15) escolas, mas com a aplicação do terceiro critério, restaram somente três (3) instituições. A escolha do(a) orientador(a) e do(a) professor(a) para a entrevista ocorreu por meio do critério de maior tempo de serviço efetivo na escola.

Justificamos a escolha das escolas estaduais da área urbana do município de Chapecó/SC com mais de quinhentos alunos(as) com base no pressuposto de estas tendem a atender uma diversidade muito grande de identidades culturais.

Dado o volume de informações que foram coletadas, foi necessário organizá-las de forma criteriosa e, a partir disso, estabelecer as categorias com base nas orientações de Bardin (1977).

Após a aprovação do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo 1), entramos em contato com os(as) gestores(as) das escolas selecionadas solicitando a colaboração com a realização desta pesquisa. Foram contatados(a) os(a) três gestores(a) e eles(a) passaram o contato do(a) orientador(a) ou ATP e do(a) professor(a) com mais tempo de serviço, sendo que estes(a) responderam afirmativamente ao convite para realização das entrevistas. O acesso aos planos de gestão e às escolas aconteceu mediante solicitação junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó, a qual já havia se manifestado favorável a realização deste trabalho por meio da Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida (Anexo 2).

Na sequência, entramos em contato com os(a) três orientadores(a) e os(a) três professores(a) para agendamento do horário para entrevista online via Skype, já que em função da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), não foi possível realizar encontros presenciais. No encontro online com cada um(a) dos(as) profissionais dialogamos sobre os objetivos da investigação, sobre o problema em estudo, bem como os benefícios e riscos envolvidos. Foi garantido às escolas que participaram da pesquisa o anonimato em todas as etapas (Anexo 3). Para assegurar a lisura do processo, firmamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4), o Termo de Compromisso para Uso de Dados em Arquivo (Anexo 5) e o Termo de Consentimento para Uso de Imagem e/ou Voz (Anexo 6), assegurando a preservação da identidade dos participantes.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas pela perspectiva da Análise de Conteúdo, com base em Franco (2005) e Bardin (1977). Nesta perspectiva, os dados coletados foram organizados e tratados em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase consistiu em uma leitura “flutuante”

(BARDIN, 1977), onde formulamos as primeiras hipóteses e escolhemos as categorias. Por conseguinte, na segunda fase, exploramos o material conjuntamente com os procedimentos de codificação. E por último, realizamos o tratamento dos resultados objetivando torná-los significativos (BARDIN, 1977).

Para atender os objetivos da pesquisa, realizamos as seguintes perguntas a cada um(a) dos(as) entrevistados(as):

1) Comente o processo de construção do plano de gestão escolar, quem se envolveu nesta construção?

2) O plano de gestão prevê alguma meta ou estratégia para acolhimento da diversidade étnica, racial, cultural, social, linguística, religiosa, biológica entre outros? Como essas metas ou estratégias são colocadas em prática?

3) Você considera que as práticas pedagógicas e de gestão são de perspectiva intercultural? Você avalia que os estudantes são reconhecidos em sua identidade e diferenças no cotidiano da escola? Existem conflitos? E práticas discriminatórias e preconceituosas na escola?

4) Considerando a existência de tais problemáticas (conflitos, discriminação e preconceito), que proposta você apresentaria para enfrentamento destas problemáticas? O que poderia ser feito? Qual proposta de intervenção você sugere?

Assim, a partir dos fundamentos teóricos e dos objetivos que embasam este trabalho, e a luz de Bardin (1977) e Franco (2005), definimos cinco categorias de análise. Estas emergiram da análise dos conteúdos das entrevistas a partir dos seis princípios construídos para uma gestão escolar intercultural. (a) princípio da participação no processo de construção do plano de gestão escolar; (b) princípio do acolhimento da diversidade; (c) princípio da articulação entre igualdade e diferenças; (d) princípio da alteridade e do reconhecimento; (e) princípio da ética intercultural;

4.2 PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO DE GESTÃO ESCOLAR

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), buscando fortalecer a gestão democrática e os processos de participação da comunidade escolar e das instâncias colegiadas, instituiu a escolha do(a) seu(a) gestor(a) por meio da eleição de Planos de Gestão Escolar (PGE), apresentadas por profissionais da educação interessados(as) em ocupar a função de gestor de unidade escolar.

A Portaria N/1434/SED/, que regulamentou o processo de escolha de PGE nas unidades escolares da educação básica e profissional da rede estadual de Santa Catarina, em todos os níveis e modalidades de ensino, explicitou que:

Art. 1º O Plano de Gestão Escolar (PGE) representará o compromisso com a comunidade escolar e com a Secretaria de Estado da Educação e deverá ter como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a legislação vigente.

Parágrafo único: O PGE deverá explicitar metas, objetivos e ações, que evidenciam compromisso com o acesso, a permanência, a inclusão, o percurso formativo com êxito na aprendizagem, na perspectiva da formação integral do estudante da Educação Básica e Profissional, em consonância com o PPP e a legislação vigente (SANTA CATARINA, 2019b, s. p.).

Deste modo, *a priori*, a construção do PGE deve ser realizada em conjunto com a comunidade escolar, o que é fundamental para que sejam ouvidas as diferentes vozes da escola, afinal, o plano deve ser um retrato vivo da escola, das suas necessidades e suas vontades.

O Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019, que dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino, deixou explícito que a elaboração do documento deve contar com a participação da comunidade escolar:

Art. 2º A autonomia escolar, respeitada a legislação específica em vigor, será assegurada pela formulação e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Gestão Escolar da unidade escolar, instrumentos que serão elaborados com a participação da comunidade escolar, por meio de instâncias colegiadas (SANTA CATARINA, 2019a, n.p.).

A participação da comunidade escolar na elaboração do PGE é fundamental, pois segundo as normas da SED, deve ser realizada a escolha do Plano e não da pessoa disposta a ser gestor(a).

Sobre de construção dos PGE das três unidades escolares em estudo, os entrevistados apontaram que o princípio da participação foi incorporado no processo. De acordo com o Gestor 1, em sua unidade escolar:

O plano de gestão não é construído pelo gestor, mas buscamos trabalhar com a equipe pedagógica da escola, levantando as principais necessidades da escola, o que deveria constar neste plano para nós tentarmos trabalhar dentro desses quatro anos, sanando as necessidades, as dificuldades, os problemas elencados. Partindo dessa primeira reunião com a equipe pedagógica, já fomos buscar unir mais a comunidade, então partimos com uma reunião com a APP e o conselho deliberativo, buscamos ouvir os alunos e os pais também. A partir disso, se fez uma junção de informações e passamos a escrever o plano. Ele é elaborado por muitas mãos, partindo da equipe pedagógica até a participação de alunos (Grêmios estudantis, por exemplo), pais, APP e conselho deliberativo (órgão que representa as famílias) (GESTOR 1).

A Professora 1 descreveu o processo de elaboração do PGE em sua escola do seguinte modo:

O processo de construção do plano de gestão escolar iniciou na semana de planejamento realizada no mês de fevereiro de 2019, quando toda a equipe (Professores, Direção, Assistente Técnico Pedagógico e Assistente de Educação) criaram o Plano de Ação para o ano de 2019. Nesse plano foi detalhado as ações necessárias para o bom andamento do ano letivo e os responsáveis pela execução, tanto na dimensão socioeconômica, quanto pedagógica, financeira, administrativa e física. Durante o ano foram realizados outros momentos de participação da comunidade escolar através da Assembleia de pais, reunião da APP e Conselho Deliberativo, além dos pré-conselhos de classe com os alunos. Dessa forma toda a comunidade participou da construção do Plano de Gestão Escolar (PROFESSORA 1).

A entrevistada acrescenta que,

Eu não sentei com o diretor e assessores para a construção ou organização do plano de Gestão que seria postado no mês de agosto, mas ajudei na construção coletiva durante o ano. Esse Plano de Ação serviu de esqueleto para a elaboração do Plano de Gestão que tem como vigência um período mais longo (4 anos), mas tudo o que consta no Plano de Gestão já estava sendo desenvolvido pela escola em anos anteriores (PROFESSORA 1).

A Gestora 2 informou que,

[...] dei continuidade no plano da gestão passada da escola, porque nós não conseguimos concluir o trabalho que nós estávamos realizando, por exemplo, o nosso IDEB baixou em 2017, então nós demos continuidade, os problemas da drogadição são os mesmos, da evasão escolar, do abandono, da questão da droga e... demos continuidade no plano, quando nós construímos vimos o que tinha defasagem e o que estava dando certo demos continuidade, conversei com alguns professores pedindo o que eles viam que faltava... eles achavam que nós precisávamos dar mais atenção para as tecnologias (GESTORA 2).

Para a Gestora 2, os problemas levantados em 2017 ainda não estavam resolvidos, mas é preciso continuar com o trabalho que estava sendo feito. O(a) diretor(a) escolar é um dos principais responsáveis pela efetivação de uma política que promova o atendimento às necessidades e aos anseios dos que são parte integrante da comunidade escolar. Essa política deve ser priorizada e instaurada de fato.

Ainda sobre o princípio da participação na construção do plano de gestão, a Gestora 3 afirmou:

Coloquei algumas ações minhas e lancei para os professores. Pedi ajuda de todos os professores para eu estar escrevendo. Eles (os professores) me ajudaram para fazer as metas e ações, escrever o plano. Depois, eu mesma escrevi com uma professora que me ajudou muito (GESTORA 3).

De modo similar com a Gestora 3, a Professora 1 diz que todos os seguimentos da escola se envolveram.

Penso que todos os seguimentos da escola se envolveram, hoje a nova forma de escolha dos gestores é bem mais democrática. Estou a vinte oito anos no magistério e passamos por várias gestões, até pouco tempo era política, não tinha nem como participar, simplesmente mudava o governo, chegava início de ano e tinha um diretor novo. Às vezes, nunca tinha posto o “pé” na escola. Passei por experiências ótimas, mas algumas muito ruins também, isso como professora. Sempre me envolvi muito com a escola, independente de quem estivesse na gestão, mas em algumas tive mais dificuldades do que outras. Agora, neste novo modelo, onde alguém escreve um plano que, precisa ser construído na escola e aprovado pela comunidade, pode até ser alguém de outra unidade escolar para administrar a escola, mas tem que apresentar um plano de gestão. Automaticamente, essa pessoa vai ter que saber sobre a escola, sobre o que a unidade escolar espera, etc. (PROFESSORA 1).

A Professora 1 descreve que para ser gestor(a) é primordial conhecer o espaço e a realidade da escola, e, a escola precisa ouvir os segmentos que fazem parte dela.

Tivemos a sorte de na última vez que teve essa modalidade (escolha democrática) que, alguém da própria escola fez um plano. Por conta disso, conseguimos conversar, sugerir, participar da escrita do plano. Eu também sempre participei de conselho deliberativo, de APP e, sempre soube que a escola busca ouvir os segmentos, temos participações boas dos alunos, dos professores através, principalmente, das entidades democráticas, todos foram ouvidos e tiveram oportunidade de dar sugestões para o plano de gestão. Eles também acompanharam, porque temos que fazer avaliações constantes (PROFESSORA 1).

Isso indica que a elaboração e a escolha do PGE é uma conquista da comunidade escolar, porque em tempos anteriores não era realizado a construção de forma coletiva e o(a) diretor(a) era nomeado(a) por critérios políticos, em que o(a) secretário(a) da educação ou o(a) chefe(a) do poder executivo escolhia.

Isso atesta que a comunidade escolar da escola 1 se organizou e discutiu para decidir quem estaria postando o plano de gestão construído junto com a comunidade. A elaboração de metas, ações e escolha do(a) professor(a) a gerir a escola foi assumida pela comunidade escolar. Como podemos constatar, a gestão desta escola colocou em prática o princípio da participação e ouviu as necessidades da comunidade escolar.

O Professor 3 diz que decidiram com o coletivo quem estaria postando o plano, para garantir que escola ficasse nas mãos de quem conhecesse a realidade:

Eu trabalhei como gestor até 2015 e optei por voltar para a sala de aula. A escola passou por alguns processos de mudanças nas relações de gestão em si, tanto é que até junho/julho nós não tínhamos a perspectiva de quem estaria se propondo a ser gestor. Sentamos com o coletivo e decidimos que precisaríamos nos organizar em relação a isso para não abrir precedente de estar vindo de outros espaços, como nós tivemos experiência na nossa escola e fica desconectado em todo o processo. Grande parte do plano de gestão nós construímos via online, nos grupos de Whatsapp inclusive, trocando informações e opiniões. As questões da minha participação do plano de gestão foi trocando informações além do espaço escolar (PROFESSOR 3).

O diálogo e a troca de informações dentro do espaço escolar e fora dele são necessários para a construção de um plano de gestão que retrata a realidade da escola. A comunicação deve ser constante, usando diferentes meios que a facilitem.

O plano de gestão escolar deve compartilhar decisões e informações, bem como buscar participação de todos os sujeitos no processo. “O plano de gestão foi elaborado juntamente com a comunidade escolar. Com membros de pais, alunos, professores e gestão da escola, seguindo uma metodologia democrática onde as prioridades dos educandos prevalecem” (ORIENTADORA 2). Esta escola foi a primeira a citar explicitamente a consulta aos estudantes sobre as metas e ações a ser incorporadas no PGE, isso indica que, na maioria das escolas, o espaço educativo esta reproduzindo as relações estabelecidas na sociedade, ao invés de propiciar experiências de inserção do estudante ao meio social, político e cultural da comunidade a qual ele se insere. Cabe ao diretor escolar oportunizar junto aos profissionais da educação a participação destes. Para tornar assim um ambiente escolar educativo, solidário e emancipador.

Contudo, é importante considerar, também, os limites à participação em uma sociedade não plenamente democrática como a nossa, pois, como diz Paro (2000, p. 326), “numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldades em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação” (PARO, 2000, p. 326).

Pelo exposto, pode-se afirmar que a concretização do princípio de participação a partir do que Paro está dizendo não está acontecendo porque o autoritarismo está muito presente ainda, somos um povo autoritário, conservador e violento. Nossa educação foi talhada a partir da escravidão, que deixou o racismo como herança, de um Estado que não possui distinções entre os limites do público e os limites do privado, da violência, da corrupção e da desigualdade de gênero. Deixando rastros dessas posturas nos espaços atuais que experimentamos hoje.

A escola deve ser uma realidade próxima da família e deve ser vista pelos familiares como algo não obrigatório que não é exigido por um sistema, mas sim deve ser concebida como um alicerce fundamental para a construção de uma sociedade mais humana e justa. E para que a escola esteja mais próxima da realidade das famílias é preciso acolher estas, assim apresentamos o segundo princípio; do acolhimento da diversidade.

4.3 PRINCÍPIO DO ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE

Esta categoria nos desafia a refletir sobre o acolhimento da diversidade cultural. O objetivo é promover uma educação comprometida em desenvolver a sensibilidade para as diferenças e os diferentes presentes no cotidiano escolar. Isso implica em compreender a diversidade como algo positivo, liberto de olhares preconceituosos, possibilitando o reconhecimento da identidade e saberes do Outro(a).

Inúmeras pesquisas e autores tem denunciado a existência de diferentes práticas de exclusão, silenciamento e negação das alteridades na escola. Um exemplo disso é a manutenção de uma hierarquia do saber entre o universal e o local. Segundo Candau (2009, p. 78), o universal “é possuidor de verdades absolutas e é tão antigo como a crença na superioridade da civilização ocidental que, nessa perspectiva, seria a geradora e possuidora de tal saber pretensamente ‘universal’”. Enquanto que o saber local ou outros conhecimentos não tem certificação da validade “universal” dos conhecimentos.

A serem perguntados se o PGE prevê alguma meta ou estratégia para acolhimento da diversidade étnica, racial, cultural, social, linguística, religiosa, biológica, entre outros, e como essas metas ou estratégias são colocadas em prática, colhemos muitas respostas instigantes. O Gestor 1 por exemplo, afirmou que:

Para nós enquanto escola, isso é uma novidade, a questão intercultural ou a vinda desses alunos estrangeiros. Até ano passado, nós não tínhamos alunos estrangeiros, recebemos este ano, então no plano, não foi posto especificamente a palavra acolhimento ou olhar para este diferente, mas está no plano olhar diferente para o diferente (alunos com necessidades especiais, como: TDAH, hiperatividade, surdez, etc.) (GESTOR 1).

Notamos que, neste caso, a questão intercultural e o acolhimento da diversidade ainda é um desafio. De acordo com Oliveira (2003, p. 166), o(a) diferente é aquele(a) “[...] que anda diferente, fala diferente, vê o mundo com outros olhos, tem cor da pele diferente, crê de modo diferente, deseja e se identifica de outro modo, pertence à outra cultura, a outra geração ou a outro grupo social”. O princípio do acolhimento da diversidade requer essa compreensão de que diferentes somos todos nós, não se restringindo o seu alcance apenas a pessoas com deficiências.

Quando participei, levantei uma bandeira para a inclusão dos alunos com deficiência e uma inclusão global, dos diferentes tipos e sujeitos, não vou dizer alunos, mas os diferentes sujeitos que temos dentro do nosso espaço escolar. O processo de interculturalidade, que você estava dizendo, é fundamental, porque como você mesma disse nós vivemos numa sociedade muito diferente de tempos

atrás. Então, é importantíssimo colocar isso no plano gestor, não tem como escaparmos desse processo (ORIENTADORA 3).

A inclusão global que a professora comenta não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Todos nós sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não são alunos que vêm do ensino especial, mas que possivelmente são discriminados em função da sua situação social e cultural.

A Professora 1 também reduz o acolhimento intercultural ao atendimento do(a) aluno(a) com deficiência.

Nossa escola tem um histórico de receber uma grande diversidade de alunos com necessidades especiais, por exemplo. Então, já foi polo na educação de surdos, quando nenhuma outra escola recebia alunos surdos, já na década de oitenta nossa escola recebia alunos surdos, depois eles foram incluídos nas salas regulares. Então, foi a primeira escola a ter intérprete para estes alunos nas salas, foi a primeira a adotar as aulas de libras para os alunos ouvintes, tendo objetivo de melhorar a comunicação entre eles. Já tivemos alunos cegos, etc., hoje temos uma grande diversidade de alunos incluídos na educação especial, alunos com TDAH ou outros diagnósticos. A diversidade étnico-racial não é tão grande na nossa realidade. Este ano que recebemos, por exemplo, venezuelanos e está sendo uma experiência nova. Foi durante os dias de aula e agora foram suspensas. Mas, outras formas de diversidades nós sempre recebemos, o plano de gestão prevê maneiras de como podemos receber bem esses alunos. Na étnico-racial que não temos muitas coisas a serem acrescentadas, porque ainda temos que vivenciar essas experiências (PROFESSORA 1).

A entrevistada destaca que o número de estrangeiros na escola ainda é baixo, mas que está sendo uma experiência diferente. Nos últimos anos, a vinda de estrangeiros tem se intensificado em função de desastres ambientais, conflitos, perseguições políticas, étnicas ou culturais. Esses povos vêm em busca de trabalho e melhores condições de vida, entre outros motivos.

Desde 2010, a cidade de Chapecó por ser um grande polo agroindustrial e centro político, econômico e cultural de referência do oeste catarinense, tem recebido um grande fluxo de imigrantes, sobretudo haitianos e venezuelanos, que foram atraídos pelos postos de trabalhos em agroindústrias, frigoríficos e demais empresas da região. Ocupam, na maioria das vezes, postos de trabalho braçais e recebem os mais baixos salários. Outros infelizmente nem se quer conseguem emprego e encontram-se em situações de vulnerabilidade social (BERNARTT, 2015).

Com a imigração, novos rostos e culturas adentram no cotidiano escolar da região, desafiando novas relações interculturais de acolhimento no espaço escolar.

O plano abrange esse tipo de situação [...] é um paralelo que precisa ser encaminhado e acompanhado pela equipe gestora e pelo plano também, porque o plano não é estático, ele vai sendo melhorado conforme a necessidade. Então, creio que nas alterações que viemos a fazer este ano, temos que colocar/evidenciar/destacar esta cultura estrangeira. Este ano acabamos recebendo venezuelanos e, os haitianos estão nos procurando também (GESTOR 1).

Fica perceptível nas palavras do Gestor 1, que a escola não está preparada para o acolhimento da diversidade. A relação entre distintas identidades culturais é fundamental na construção do ser humano, pois “quando pessoas ou grupos de diferentes culturas se relacionam, o que acontece de mais importante não é a simples mistura, mas sobretudo a pluralidade dos significados, que possibilita a emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação” (FLEURI, 2003, p. 95). Esta pluralidade de significados é muito rica e deve fazer parte do enriquecimento mútuo, sendo que a gestão escolar intercultural deve propiciar estas relações, afinal é um meio de aprender com a cultura do(a) Outro(a).

Acreditamos que a gestão escolar deve despertar interesse em conhecer a cultura do(a) Outro(a). Isso demonstra dar valor a cultura do(a) Outro(a), respeito, cidadania, igualdade, tolerância, democracia e direitos humanos. Conforme Oliveira (1997, p. 38), “a interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar interiorizar as formas culturalmente estabelecidas [...]”. Ademais, o atendimento pautado no reconhecimento do(a) diferente se apresenta como possibilidade para convivência alteritária na diversidade.

Diante disso, os(as) profissionais da educação são desafiados(as) a repensarem suas concepções e práticas de modo a acolher a diversidade e condenar qualquer atitude e ou prática que gere o desrespeito ao(a) diferente. Mas, desconstruir concepções monoculturais que se fazem arraigadas não é tão simples, pois essa ação exige um despir-se das cosmovisões que compõem cada territorialidade e influenciam em suas vivências.

A gestão escolar intercultural é aquela que abre as portas para todas as crianças, incluindo as que apresentam deficiência. No convívio com todos os(as) alunos(as), a criança com deficiência deixa de ser segregada e passa a ser acolhida em sua singularidade. A equipe da gestão da escola tem grande responsabilidade na construção de um ambiente acessível e acolhedor. Em sua singularidade e unicidade, cada escola deve agregar informações, saberes, perspectivas e valores que fomentem relações interculturais.

Tenho uma grande preocupação em acolher bem e, como eu trabalho com essa questão da educação especial [...], porque eu gosto de comunicação e gosto de ver as coisas andarem. Eu queria puxar muito essa questão humana, posto de saúde, neurologista, o diagnóstico, quando necessário eu ligo para o posto, porque às

vezes a pessoa não sabe dizer o que ela tem. Nós, da escola, temos uma boa comunicação com esses serviços e acabamos por facilitar o acesso a ele (GESTORA 2).

A Gestora 2 demonstra possuir “uma grande preocupação em acolher bem”, pois entende que a escola não pode ficar alheia ao que se passa com o(a) estudante. A gestão intercultural reconhece o(a) estudante como um ser histórico e diferente, digno de reconhecimento de sua identidade. Para Pozzer (2015, p. 83), “cada ser é singular, único e irrepetível. É possuidor de dignidade e tem de ser reconhecido por isso”.

A gestão escolar intercultural prevê o acolhimento à diversidade, que acontece por intermédio das práticas e estratégias de construção dos conhecimentos.

A diversidade e a inclusão são processos indissociáveis, pois quando se tem uma escola que trabalha respeitando e compreendendo a diversidade está ao mesmo tempo incluindo todos nesse espaço escolar, dando condições de aprendizagens significativas, respeitando o tempo de cada educando, realizando adaptações curriculares necessárias, utilizando-se de metodologias diferenciadas para que todos tenham acesso ao conhecimento científico, professores e coordenação pedagógica para fazer o conselho (PROFESSORA 2).

A promoção da acolhida de todos(as) que compõe o espaço escolar deve ser pensada através de estratégias. A Professora 2 cita algumas estratégias que levam em conta os princípios de gestão intercultural da participação, da acolhida a diversidade, da articulação entre igualdade e diferença, do reconhecimento, e da alteridade:

Promover momentos de interação (palestras dinâmicas motivadoras), com os profissionais da escola para estreitar as relações interpessoais. Promover a participação efetiva de toda a comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na escola; Promover espaços entre os profissionais e alunos mediando conflitos e favorecendo a organização, em um clima ético e solidário. Encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar os serviços como SASE, CAPSI, a fim de solucionar essas defasagens muitas vezes causadas por problemas psicológicos (PROFESSORA 2).

A interação é imprescindível para o conhecimento do(a) Outro(a) e para criar laços afetivos. Os momentos de apresentações de trabalhos, de brincadeiras e de rodas de conversas, são momentos para fomentar o direito à diferença e o direito a ter direitos. A gestão intercultural prevê o reconhecimento da identidade cultural do(a) Outro(a) em todas as atividades desenvolvidas na escola. Para Freire (2006, p. 41),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que educandos em suas relações uns com os outros e todos como professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Os espaços escolares, por serem alvo de políticas e estratégias de normalização das diferenças, infelizmente também fazem uso de estratégias que inferiorizam e colonizam a diversidade. Ao propor estratégias de acolhimento da diversidade que pudessem desenvolver a criticidade dos(as) alunos(as), a Orientadora 2 destaca que:

Uma das metas da escola é fazer com que o aluno se sinta parte integrante participativa, onde procuramos trabalhar as diversidades em geral, não só étnicas como sociais e religiosas. Trabalhamos através de projetos de pesquisa onde o aluno percebe que cada pessoa precisa ser respeitada na sua diversidade e que cada diversidade tem a contribuir com as demais, percebem através da pesquisa e debates que não tem uma melhor que a outra e que somos todos diferentes com os mesmos direitos e deveres (ORIENTADORA 2).

Os princípios da gestão intercultural estão presentes nas palavras da Orientadora 2. Porém, o que nos inquieta é se estas práticas realmente acontecem. Para Fleuri (2015, p. 42) “[...] o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes [...] se configura como um dos desafios [...] para a construção da democracia e da justiça social”.

Sobre trabalhar com diferentes, me preocupo muito também. A nossa escola tem muitos diferentes, me refiro aos diferentes de outros países, os diferentes especiais, me preocupo tanto com um quanto com outro. Os estrangeiros me preocupam, porque eles são muito discriminados, independente do país que eles vêm. Eu levo muito a debate essa questão, quando vamos preparar qualquer coisa na escola, levamos os dois lados a debate. O que nós podemos fazer, o que nós podemos contribuir e o que nós podemos aprender com eles (GESTORA 3).

O entendimento do significado e da importância da interculturalidade está mais presente na concepção desta gestora. Ela mostra-se preocupada com a discriminação que especialmente os imigrantes vem sofrendo. As práticas de gestão precisam acolher as diferenças e encontrar estratégias de superação de práticas hostis aos diferente no espaço escolar.

No ano passado foi feito o Festival da Primavera, onde eles tiveram oportunidade de estar apresentando coisas de seus países. Fizemos a organização e deixamos livre para que eles também apresentassem. Além disso, na Festa Junina, feita em junho, mudamos para a Festa das Nações e todos da escola apresentaram. Eles tinham o país para apresentar e um prato desse país também [...] todos os professores sentam para planejar. Quando vamos fazer projetos, lembramos deles e em sala de aula também. Digamos, pedimos para eles participarem e falarem como é no país deles, Como é no seu país isso? Como é que se faz?’, assim eles participam e gostam muito. Levamos bastante em consideração essas coisas (PROFESSOR 3).

Julgamos ser muito importante as estratégias de acolhimento da diversidade apresentadas pelo Professor 3. O princípio do acolhimento da diversidade implica em aprender com a diferença, já que esta é uma riqueza que deve ser explorada e aproveitada no espaço escolar. Para a professor 3, “pensar em estratégias que contribuem para a inclusão dos

diferentes na escola é fundamental. Levamos em consideração os diferentes, e planejamos atividades para evidenciar as diversas culturas que temos na escola, eles participam e gostam muito”.

O referido professor informou que em sua escola há uma turma na qual a metade dos(as) alunos(as) são estrangeiros(as) e não falam o português e a instituição usa como estratégia de acolhimento os(as) próprios(as) alunos(as):

Somos uma escola trilingue e isso contribui nessa relação nossa com eles, temos também o espanhol... Isso acaba contribuindo um pouco, mas não consegue atender aquilo que é o ideal. Eu tenho um terceiro ano à noite que 50% deles são estrangeiros e entre eles, 50% não entendem o português, ou seja, eu preciso ter uma outra relação com eles, preciso usar os alunos estrangeiros que entendem. É um desafio constante (PROFESSOR 3).

Diante da estratégia apresentada, se espera que outros espaços escolares também sejam capazes de pensar em metodologias que se aproximam dos(as) alunos(as), utilizando instrumentos que afirmam sua própria existência e a de seus conhecimentos e saberes:

A comunicação entre pessoas de diferentes culturas é a base da interculturalidade. Além do contato entre culturas, isso requer que as pessoas encontrem significados compartilhados sobre as questões que as afetam e desenvolvam valores, atitudes e comportamentos de respeito, tolerância, aceitação mútua e solidariedade (WALSH, 2005, p. 26)¹⁸.

A Orientadora 3 apresenta outra metodologia adotada para acolhimento de estudantes estrangeiros:

O primeiro passo quando chega esses alunos estrangeiros [...] é aceitar o aluno, porque precisamos aceitar, fazer a adaptação do aluno, ver em que classe ele estava no seu país de origem, para nós fazer a adaptação no processo de matrícula e, a partir dali, nós fizemos o encaminhamento de sala. Qual é o processo? Nós tentamos, dentro das limitações da escola, sempre colocar esse aluno estrangeiro com uma turma que já tem alunos que, estão a mais tempo adaptados na sala de aula ou que falam português de forma mais elaborada. A partir dali, fizemos o trabalho de acolhimento (ORIENTADORA 3).

O acolhimento é um trabalho difícil, mas uma ação imprescindível para o reconhecimento da alteridade. As práticas acolhedoras valorizam a identidade de cada um(a) de acordo com os padrões e os mecanismos de socialização de cada um(a) em particular.

A produção de saberes é um processo que deve ocorrer coletivamente. O(a) docente atuará como mediador(a) deste processo, pois cada estudante tem a sua subjetividade, as suas

¹⁸ Do original: “*La comunicación entre personas de diferentes culturas es un fundamento de la interculturalidad. Además de contacto entre culturas, eso requiere que las personas encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan y desarrollen valores, actitudes y comportamientos de respeto, tolerancia, aceptación mutua y solidaridad*”.

inúmeras experiências e informações, as quais, por intermédio de estudos e práticas pedagógicas, tenderão a contribuir na construção de saberes interculturais.

É preciso que estes(as) estudantes sejam eles(as) mesmos(as), que tenham a identidade reconhecida no desenvolver das atividades escolares cotidianamente e não somente em alguns momentos de celebrações, sejam envolvidos em atos escolares ou projetos específicos como é apresentado por alguns(mas) gestores(as), orientadores(as) e professores(as) entrevistados(as).

Todavia, é fato que nas estratégias de acolhimento das diversidades apresentadas, ainda encontramos práticas monoculturais e ainda prevalecem práticas homogeneizadoras, que diluem identidades e apagam as marcas das culturas, etnias, gêneros, linguagens, religiões, etc.

4.4 PRINCÍPIO DA ARTICULAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇAS

Os(as) profissionais da educação constroem suas práticas pedagógicas a partir de suas formações diversas e a partir do exercício docente. Contudo, os processos formativos de docentes historicamente priorizam o homogêneo e o uniforme, encarnado o “diferente” como um “problema a ser resolvido”, conforme afirma Candau (2011, p. 241). Por isso, em geral, nós, professores(as), nem sempre estamos preparados(as) para articular o princípio da igualdade com o respeito a diversidade.

O Gestor 1, ao ser indagado se estudantes são reconhecidos em sua identidade e diferença no cotidiano da escola, relata que esta não está preparado para esta realidade:

Principalmente quando não domina a língua. Nós até comentamos no início, quando recebemos esses alunos venezuelanos que, por ser central, nossa escola não tinha procura por estrangeiros, mas esse ano já iniciou a procura. Por conta disso, vamos ter que nos adaptar. Não estava escrito no plano especificamente a questão do olhar para o aluno diferente, que tem uma cultura diferente (GESTOR 1).

O entrevistado relata que a “escola terá que se adaptar”. A partir de uma perspectiva intercultural isso implica em reorganização do currículo e do planejamento pedagógico de maneira que não sejam só um conjunto de conteúdos, temas, unidades, matérias, mas que privilegiem intercâmbios, diálogos e troca de saberes.

A presença de práticas interculturais aparece nas colocações da Orientadora 1, mas estas ações em si não garantem a efetivação do princípio da articulação entre igualdade e diferença:

No início do ano letivo apresentamos a escola para os alunos, mesmo que alguns já o conheçam. Mostramos as regras, organização de funcionamento, bem como os valores que devem ser compartilhados. Sempre fazendo a reflexão: Somos todos iguais ou diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Se queremos ser como somos, diferente, podemos não concordar com o outro, mas temos que respeitar para poder conviver todos no mesmo ambiente (ORIENTADORA 1).

Neste intento, os(as) gestores(as) e os(as) docentes(as) devem nortear suas práticas pedagógicas e de gestão escolar pela sensibilidade e pluralidade, garantindo eticamente a liberdade de expressão e promovendo uma educação para o diálogo intercultural, na constante busca pela promoção dos direitos humanos. Além de metodologias diferenciadas, Candau (2009) enfatiza que o trabalho da gestão e dos(as) professores(as) deve oferecer múltiplas situações para compreender o mundo:

[...] a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos. Isto é, aquilo que se persegue é também penetrar no desconhecido. (CANDAUI 2009, p. 52)

Este desafio perpassa os diferentes territórios, especificamente os escolares, estes devem incluir nos processos de aprendizagens o reconhecimento e a efetivação da diversidade como aspecto positivo.

Neste sentido, a Professora 1 apresenta preocupação com relação à avaliação dos(as) alunos(as) que têm língua materna distinta da empregada na escola:

Então, é a primeira vez que entramos em contato com alunos de outras línguas. Não é tão diferente pra nós, inclusive a professora, por exemplo, que atende uma aluna do nono ano tem habilitação em espanhol, ela está conseguindo conversar melhor, mas eles também não têm conhecimento da nossa língua, eles se esforçam bastante, mas é pouco tempo para nós avaliarmos, ainda não sei dizer em relação às avaliações, se eles vão conseguir acompanhar, se eles estão interagindo com a turma, etc., porque é bem recente (PROFESSORA 1).

O relato indica uma problemática muito delicada, pois as práticas de avaliação geralmente servem para punir, classificar, medir e sancionar aqueles tidos como “bons” e “maus” alunos(as). Por conseguinte, vários estudos indicam que as práticas avaliativas continuam homogêneas, provocando o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial (FLEURI, 2003).

A Orientadora 1 relata que a escola faz adaptações das atividades, mas sem muito sucesso. Estas adaptações são fundamentais, pois abrem caminho para que todos sejam incluídos(as). Mas isso não conta com a adesão do coletivo, sobretudo dos docentes:

Por parte dos professores temos algumas resistências conforme apresentado acima, mas o AEE faz o trabalho de assessoria para ajudá-lo a enfrentar a situação. Nem sempre produz sucesso, mas pelo menos se busca. Por exemplo: temos alunos

surdos no Ensino Médio que não dominam LIBRAS e não estão alfabetizados, dificultando a comunicação com o professor referente ao conhecimento científico. Adaptações são realizadas, mas sem muito sucesso. A escola oferece curso de LIBRAS às turmas com aluno surdo e à comunidade escolar e externa a fim de aproximar e minimizar essas diferenças (ORIENTADORA 1).

O relato indica que acolher as diferenças é um processo muito difícil no espaço escolar. A escola contemporânea carrega esse histórico dos séculos anteriores de tratamento dos diferentes de forma homogênea. É nesse contexto que chamamos a atenção para a necessidade de oferecer à escola mecanismos didáticos e curriculares que possibilitem o trabalho com a diferença. Reconhecer a diversidade é sem dúvida um grande desafio, frente o qual a interculturalidade nos ajuda a construir, no cotidiano, uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da comunidade. Neste processo, o(a) gestor(a) escolar e os(as) professores(as) necessitam transformarem suas práticas em mecanismos de socialização e reconhecimento dos saberes e identidades de todos os sujeitos.

4.5 PRINCÍPIO DA ALTERIDADE E DO RECONHECIMENTO

As práticas de gestão ancoradas no princípio alteridade se preocupam com as relações entre “seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros” (FLEURI, 2003, p. 69). A alteridade não é somente um conceito, é uma prática, pois se refere, essencialmente, em se colocar no lugar do(a) Outro(a).

Neste sentido, fizemos a seguinte questão aos nossos entrevistados: você considera que as práticas pedagógicas e de gestão são de perspectiva intercultural em sua escola? Você avalia que os estudantes são reconhecidos em sua identidade e diferenças no cotidiano da escola?

A orientadora 1 nos apresentou a seguinte problemática:

Acredito que a situação mais difícil ocorre entre os anos iniciais (de forma aparentemente involuntária) com ofensas às características físicas. Já entre os alunos maiores a discriminação ocorre nas condições de aprendizagem, quando os alunos com facilidade não acolhem aqueles que apresentam dificuldades, por pensar que terão prejuízo (ORIENTADORA 1).

Já a Professora 1 apresenta o desafio da convivência e reconhecimento dos alunos(as) deficiente e com diferentes identidades de gênero:

[...] temos mais dificuldades com alguns que custam entender que tem um aluno diferente, que precisa de uma avaliação adaptada, já tem outros que fazem e se esforçam, os que não querem, precisamos acompanhar toda hora. É um trabalho constante, não podemos dizer que chegamos ao objetivo final, porque alcançamos alguns objetivos e no outro ano começa tudo de novo. De maneira geral, existe uma

boa convivência entre os alunos, no sentido de acolher bem os diferentes, não só com necessidades especiais, mas também com escolha de gênero, apesar de que, sempre tem um aluno que acaba criando alguma confusão, implicando, criando desentendimento (PROFESSORA 1).

As crianças são influenciadas desde o início de sua existência por representações de gênero. Os adultos ensinam as crianças a serem meninos ou meninas, repassando atitudes, vestiário e expectativas padronizadas sobre o que é ser menino ou menina, e todos(as) aqueles(as) que não se encaixam neste padrão, tendem ser a compreendidos com desviantes ou anormais. E a escola nem sempre interfere de forma positiva nessa problemática.

A Gestora 2 trouxe à tona o despreparo e a dificuldade de efetivar um tratamento adequado aos imigrantes:

[...] semana passada, uma mãe chegou e não falava nada em português e as meninas ali matriculadas. Olhei para a menina de quinze anos, no sexto ano e perguntei: ‘mas, tem alguma coisa errada?’, ela disse que não. Fui buscar um aluno que chegou ano passado e pedi para ele tentar me ajudar naquele momento e ele concordou. Então, nós conversamos, a primeira que ela tinha matriculado no primeiro ano, na verdade, era do segundo ano. A partir disso, podemos perceber a importância de quando eles chegam na escola, nós tentarmos conversar e ver, porque muitas vezes as mães só querem fazer a matrícula e pronto. Dessa forma, eles acabam indo para uma turma que não é deles e imagina que tristeza isso. Temos tomado muito cuidado com isso, fizemos até aquela reclassificação com alunos haitianos e eles deram conta, isso significa que estavam matriculados errados. (GESTORA 2)

Por se tratar de um fenômeno recente, acolher os estrangeiros tem sido um desafio imenso para as escolas, seja pelo desconhecimento da língua ou por diferenças culturais agudas. À gestão escolar, cabe garantir que o primeiro contato do(a) estudante com a instituição seja acolhedor. Neste momento, é importante que os(as) professores(as) sejam auxiliados(as) por outros(as) profissionais(as) e até por estudantes da escola, tendo em vista que geralmente os movimentos migratórios podem ser traumáticos e geradores de sofrimento para as pessoas.

A Gestora 2 acrescenta ainda que a escola não foi orientada ou está preparada para receber estes(as) alunos(as): “Nós tivemos alunos que chegaram do Haiti, no primeiro ano já se formaram e já entraram outros que estão nos sétimos, sextos anos, estamos a anos com alunos vindos do Haiti. Você vê que era uma coisa que estava na escola, mas não houve uma preocupação até mesmo da SED [...]. (GESTORA 2). Para ela, as práticas educativas realizadas pela escola não foram orientadas na perspectiva intercultural.

A gestão escolar intercultural se preocupa com estas questões, pois deve mover-se a partir do princípio da alteridade e do reconhecimento. As atividades devem ser planejadas, levando sempre em consideração saberes que são possíveis de serem desenvolvidos por meio

das práticas pedagógicas interculturais, superando tendências e perspectivas monoculturais e pretensamente universais, pois:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula (CANDAU, 2008, p. 50).

A Gestora 2 relatou que muitas vezes os(as) alunos(as) são matriculados(as) na série incorreta por falta de comunicação, o que sabemos que não deveria acontecer em nenhuma circunstância. Essa ação indica que a escola não está preparada para ser intercultural.

Contudo, a referida gestora aponta suas percepções positivas sobre os imigrantes haitianos:

[...] quando eles aprendem nossa língua acabam sendo melhores do que nós, eles são muito inteligentes, aprendendo o português eles ‘vão embora’. Além disso, eles têm muita bondade, acredito que seja pelo sofrimento que tiveram e acabam valorizando mais, estudam bastante e a educação deles é bem rígida (GESTORA 2).

O depoimento indica que a diversidade cultural traz enriquecimento e não ameaça, desde que as identidades sejam reconhecidas e respeitadas. Daí a importância de a gestão escolar assumir uma perspectiva intercultural. Se o(a) gestor(a) não desenvolver ações permeadas pela escuta, diálogo e alteridade, a tendência é reproduzir processos de exclusão e desigualdade dos(as) diferentes.

Da educação infantil à superior encontramos práticas discriminatórias e preconceituosas. Na maioria das instituições essa problemática não é objeto de intervenção pedagógica. Consideramos que as instituições educativas são lugares privilegiados para (re)aprendizagem intercultural. Os(as) professores(as) exercem influência significativa na constituição da identidade dos(as) estudantes(as) e, por este motivo, é preciso rever a formação docente, para que, ao adentrarem nos espaços escolares, desenvolvam práticas pedagógicas pautadas no exercício do diálogo, da análise e do reconhecimento da diversidade cultural.

Os dados coletados apontam a existência de práticas discriminatórias e preconceituosas nas escolas em estudo, mas, felizmente, existem algumas ações em curso para enfrentar a situação:

Na questão ‘relação de conflitos’ dentro dessas necessidades, não dá para dizer que elas não existem, porque elas existem. Mas, eu acho que o nosso aluno hoje, ele está mais acostumado a lidar com essas diferenças, até mesmo pelo longo trabalho que nós viemos fazendo. Dentro da escola nós temos um grupo que se chama

NEPRE e acompanha muito isso, se houver algum problema/conflito nesse sentido, esse grupo procura atuar para identificar o porquê desse problema, o porquê desse conflito para tentar resolvê-lo internamente e não se tornar um conflito maior. Mas, não são tantos conflitos, os poucos que acontecem dão para resolver internamente (GESTOR 1).

O Gestor 1 aponta que existem conflitos e que a escola tenta resolvê-los internamente. Acreditamos que o maior desafio desta gestão escolar seja como lidar com a complexidade de etnias, identidades e culturas, porque fomos educados para separar, hierarquizar e isolar as coisas. A gestão escolar intercultural deve promover espaços de negociação e de tradução, onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não sejam meramente reproduzidos no interior da escola. Daí a necessidade de desenvolvimento de uma sensibilidade aguçada para perceber atitudes discriminatórias e preconceituosas:

Nós e os professores notamos quando está acontecendo, estão fazendo discriminação, estão fazendo uma brincadeira, bullying, já leva para a direção ou pedagógico e chamamos o aluno e explicamos para ele, não deixamos que tome proporções grandes. Nesse sentido, a escola está sempre atenta, tem o NEPRE que é um núcleo de prevenção à violência na escola, é um núcleo que está sempre atento para estes casos. Graças a Deus, nós temos poucos casos que chegam a vias de fato, nós sempre conseguimos contornar ali mesmo (PROFESSORA 1).

O espaço escolar deve reconhecer o direito de ser diferente, protegendo o sujeito e preservando sua dignidade. A gestão escolar intercultural trabalha na reconstrução da autoestima que os(as) alunos(as) tanto necessitam, embora seja uma árdua tarefa. “Não esqueçamos que depreciar, para justificar a opressão, foi regra de ouro desde a época da dominação colonial” (MARÍN, 2014, p. 29).

A Orientadora 3 diz que nem sempre o que está estabelecido no plano de gestão condiz com a prática:

Sabemos que os planos diretores e os próprios PPP, trazem esse processo de reconhecimento do sujeito, mas na prática nem sempre acontece, na sala de aula nós percebemos que as práticas tanto de avaliação quanto de aprendizagem, acabam sendo as mesmas utilizadas com os alunos brasileiros. Esse trabalho de adaptação de práticas é um trabalho que precisa ir gradualmente, é muito complexo chegar num grupo de professor que tem um longo tempo de trabalho de magistério, mudar suas práticas repentinamente. Ao mesmo tempo que temos essa noção, não podemos fechar os olhos. Então, eu vejo que ainda há muito o que se fazer, não só mudança nas avaliações, mas o próprio processo de aprendizado. Hoje, nossas práticas não são o suficiente ainda, pela demanda de alunos que temos em sala de aula. (ORIENTADORA 3)

O depoimento denuncia que as práticas pedagógicas não estão orientadas nos princípios da educação intercultural e que a transformação destas práticas é um processo lento e gradual. Desenvolver ações focadas na compreensão da interculturalidade e do

reconhecimento das múltiplas identidades requerem outra compreensão sobre o processo pedagógico:

No âmbito das ações docentes e, mais precisamente, no terreno dos conteúdos escolares e das metodologias, a perspectiva intercultural inclui os processos de interação em sala de aula, em que a participação é dialógica e dinâmica, reflexiva e pró-ativa; os conflitos são entendidos como mobilizadores do processo de aprendizagem, em que a tomada de decisões não se dá arbitrariamente pelo professor ou professora, decorrem de processos de negociação entre os estudantes mediados pelos docentes (COPPETE, FLEURI e STOLTZ, 2014, p. 83).

A professora 2 afirmou que “existem conflitos, discriminação e preconceito. Tentamos minimizar essas situações de conflito na medida em que elas aparecem através das estratégias” (PROFESSORA 2). Como podemos propor um trabalho pedagógico que preserve a diversidade cultural e o princípio da não discriminação? Percebemos que a escola tenta minimizar os problemas, mas precisamos agir na raiz, desconstruir saberes monoculturais que inferiorizam determinadas culturas, e edificar conhecimentos a partir da valorização das diversidades, da heterogeneidade e da interculturalidade. Para Marin (2014, p. 30),

Reconhecer que os outros também possuem conhecimentos é admitir o valor e a pertinência de suas culturas e, também outorgar-lhes uma posição de interlocutores. Todas essas são premissas fundamentais para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação.

Os depoimentos dos entrevistados indicam o grande desafio que temos pela frente para tornar a escola um espaço de convivência intercultural. São dilemas de vários tipos e ordens, tal como apresentado pela Gestora 3:

Uma outra exclusão que reparei na escola e fora dela, é que o pessoal de outros países tem um cheiro mais forte e as pessoas não querem chegar perto, não é nem a questão de não tomar banho, mas é a marca deles mesmo. Na escola, os alunos não queriam fazer trabalho junto, porque não conseguiam aguentar o cheiro [...], os próprios alunos diziam que não conseguiam chegar perto deles (GESTORA 3).

Os cheiros, a cor da pele, a língua, a cultura, os valores.... são pretextos e instrumentos para práticas de negação e silenciamentos das alteridades. Pretensamente sabemos que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e têm o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento e o bem-estar de suas sociedades” (ONU BRASIL, 2019, s. p.). Contudo, sabemos que nos espaços escolares e na sociedade em geral, isso não é respeitado. A doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa e deve ser rejeitada, assim como teorias que tentam determinar a existência de raças humanas segregadas (ONU BRASIL, 2019).

A Orientadora 3 apresenta como a escola vem enfrentando conflitos, violências e preconceitos em seu cotidiano:

Eu vou fazer um breve histórico sobre isso. Eu estou há três anos na escola, cheguei em 2018, nesse ano que eu cheguei, o índice de conflito era gigantesco, a questão da agressão física relacionados a gênero, a questão racial, etc., eram predominantes na volta do intervalo. Então, o ano de 2018, foi um ano desafiador, porque sempre tinham conflitos que acabavam indo para agressão física. Nós tivemos que sentar e analisar o que estava acontecendo, quais as práticas que nós estávamos fazendo que não estavam sendo suficientes em relação a isso. Em 2019, nós acabamos percebendo que estava faltando esse acompanhamento individual do aluno. O que é esse acompanhamento? Não é só quando o aluno quando tinha um conflito ou uma orientação específica, mas acompanhá-lo dentro da sala de aula, no intervalo, não como uma forma de retaliação, mas sim de acompanhamento, de conversar, de ouvir. Nas escolas, geralmente, o aluno não é muito ouvido. Então, no ano de 2019, tivemos praticamente taxa zero de agressão física. Em contrapartida, temos os conflitos raciais, questão de gênero, nossos alunos nos apresentam isso de forma velada, mas em qualquer caso, chamamos os envolvidos, fazemos uma fala orientativa. Mas, nosso grande desafio é a questão dos julgamentos, até porque nossa cultura é totalmente diferente da cultura dos estrangeiros, então, tem esse embate. Este trabalho é lento, precisamos entrar em contato com esses alunos frequentemente. Acredito que melhorou muito, mas ainda tem esse conflito em relação à questão de cultura, comportamentos, modo de se vestir e se expressar, mas conseguimos ir diminuindo (ORIENTADORA 3).

O depoimento indica o quanto a discriminação e o preconceito estão presentes. Essas atitudes estão enraizadas em concepções monoculturais que se reproduzem socialmente. Romper com esta visão não é tão simples, pois essa ação exige um despir-se das cosmovisões universalizantes. Neste sentido, Pozzer (2014, p. 100) indica que,

Urgente se faz superar as marcas de um currículo monocultural, estabelecendo processos de reeducação do olhar sobre o outro e sobre nós mesmos a partir das diferenças. Deve-se superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade possa ser uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações e das relações estabelecidas nos contextos formativos.

A urgência da transformação de currículos e práticas monoculturais fica evidente no relato a seguir:

Às vezes você escuta falas como, ‘se ele está no Brasil tem que falar português e não crioulo/francês/inglês’, mas esquecemos que somos descendentes de imigrantes. São questões a serem repensadas por cada um de nós. Desculpa a sinceridade, mas eu vejo isso. Muitas vezes escutamos dos nossos próprios colegas que estamos protegendo esses alunos, mas nós só queremos garantir o espaço deles na escola. Não temos só a questão dos estrangeiros, mas a questão de gênero, de dependência química, etc., mas a dificuldade de desenvolver atividades para os estrangeiros vem do não aceitar e, primeiramente a língua, porque acaba dificultando (ORIENTADORA 3).

Desde a gênese da humanidade temos histórias marcadas por conflitos que provocaram genocídios, extermínios, diásporas e desterritorializações, os quais ainda não se

extinguiram nos tempos atuais, gerando impactos severos e levando ao aniquilamento de muitas culturas e comunidades. Por isso, propomos a transformação intercultural da gestão escolar, de modo a contribuir na construção de relações alteritárias no cotidiano escolar, tal como defendem Diez e Costa (2016, p. 181):

A alteridade, no âmbito educativo, implica o encontro do professor que, desafiado e questionado em seu poder de poder, orienta o trabalho como responsabilidade ética e do educando que assume seu processo de aprendizagem, porque o frente a frente não é uma relação técnico instrumental, mas uma abertura à acolhida, uma relação de responsabilidade.

4.6 PRINCÍPIO DA ÉTICA INTERCULTURAL

Considerando o desafio da convivência intercultural decorrente da existência de processos de exclusão, discriminação e desigualdades, questionamos nossos entrevistados acerca de possíveis propostas de enfrentamento destas problemáticas.

Para a Orientadora 3, é necessário, “[...] antes de qualquer coisa, escutar. Acredito que não adianta nós querermos fazer ações mirabolantes, se não escutamos os nossos alunos. O ato de escuta é fundamental”. Essa afirmação encontra ressonância no pensamento de Freire (2006), que destacou a importância do escutar:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise se falar a ele (FREIRE, 2006, p. 113).

Além da escuta, a Orientadora 3 também destacou a importância dos “círculos restaurativos”, que integram a chamada “justiça restaurativa” e, que como o próprio nome já diz, atua para restaurar as relações rompidas pelos conflitos ou, ao menos, minimizar os danos provocados por eles. Outra ação que a Orientadora 3 acredita ser importante desenvolver são projetos que reconheçam a diversidade cultural:

Temos dois projetos na escola, o primeiro seria a Festa das Nações, onde os alunos trazem comidas típicas da cultura e, isso faz desconstruir muitos preconceitos que temos. Outro projeto muito positivo, é o Festival da Primavera, ele é um festival de dança onde os alunos se dedicam muito, inclusive nossos alunos estrangeiros. Essas foram as formas de inclusão que encontramos na escola. Além disso, como eu falei antes, o atendimento individualizado é muito bem-vindo também, essa conversa ‘informal’ durante os intervalos e esse acompanhamento para entender quem é aquele sujeito, são fundamentais. Vejo como dois divisores de água, escuta e o vínculo com essas atividades culturais e esportivas. (ORIENTADORA 3).

Nos parecerem ser muito significativo estes projetos, porque buscam promover a acolhida, estimular a convivência e possibilitar a manifestação da diversidade cultural. As ações docentes focadas na compreensão do ser humano e no reconhecimento das múltiplas crenças que compõe esse espaço tenderão a contribuir para práticas pedagógicas não preconceituosas, visto que,

A escola pública obrigatória não tem como missão reproduzir os particularismos identitários, e a aprendizagem não pode ser realizada conforme o modo de auto interpretação, tal como é geralmente o caso na família e nos grupos religiosos. Na escola espera-se que a criança possa desenvolver capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, simplesmente tomando consciência de que estas afirmações fazem sentido para ela e para as pessoas de sua comunidade, e de que crianças pertencentes a outras comunidades podem viver segundo crenças diferentes (FLEURI, 2015, p. 44).

Contudo, é importante pensar se os projetos mencionados pela Orientadora 3 são desenvolvidos cotidianamente ou somente em momentos pontuais, pois o enfrentamento da monoculturalidade deve ser algo permanente.

Quanto a inclusão de estudantes estrangeiros, sabemos que historicamente a escola tem dificuldades para acolher pessoas que destoam dos padrões correspondentes a cultura homogeneizada/hegemônica/ocidental.¹⁹ Superar isso implica na adoção de outras perspectivas metodológicas. A Gestora 2 destaca uma alternativa encontrada para acolher alunos(as) que não falam a Língua Portuguesa:

Quando os alunos chegam, os haitianos, eu tento aproximar de outros alunos que falam a língua. Peço para os pais falarem em português em casa também, não para perder a raiz, muito pelo contrário, mas eu preciso que eles falem português para nós conseguirmos entender. Nos comunicamos bastante com imagem e fazemos avaliações diferentes, porque temos um ano inteiro, quando não nos sentimos aptos a avaliar, deixamos sem nota e depois avaliamos, mas claro que explicamos para os pais que estamos com dificuldade para avaliar naquele momento (GESTORA 2).

A gestão escolar intercultural busca fortalecer estas iniciativas de acolhimento, fazendo uso das possibilidades contextuais para enfrentar o círculo vicioso a exclusão. Dada a exigência da sensibilidade para com os diferentes e as diferenças, a gestão deve adotar

¹⁹De acordo com Fleuri (2003, p. 3), “na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constatam, a partir da década de 1960, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial. Mas a implementação de propostas educativas institucionais pautadas por um caráter compensatório não resolveram os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem”.

protocolos de acolhimento e orientar-se pela escuta e diálogo como mediadores(as) da ação educativa.

A Orientadora 1 comenta que entre as propostas de intervenção está a orientação ao(a) aluno(a) e sua família pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE):

Quando o atendimento realizado pelo professor não esgotou a discriminação, o aluno é encaminhado ao pedagógico (denominado em nossa escola de SOE - Serviço de Orientação Escolar) que realiza outras ações: orientação ao aluno; solicitação de pedido de desculpa ao colega pela atitude (essa é uma prática que deixa o aluno que fez envergonhado por ter gerado a situação, pois tem que se redimir da atitude) orientação à família (pois as vezes a atitude é reflexo do que se vivencia em casa) (ORIENTADORA 1).

Não se pode ignorar que no convívio familiar ocorre frequentemente a reprodução da violência e dos estereótipos sociais, da ausência de reconhecimento da diversidade cultural, justamente por não termos uma cultura de olhar crítico e alteritário em relação às diferenças.

A escola da Orientadora 1 tem realizado várias ações tentando conter a discriminação e o preconceito, reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos. Sabemos que não existem modelos de como trabalhar com as crianças e seus familiares, contudo, destacamos a metodologia realizada nesta escola:

[...] encaminhamento de construção de texto (maiores) e/ou desenho/recorte (para os menores) com a família para refletir sobre a situação; estudos sobre a temática com histórias de outras pessoas que passaram pela situação, apresentando aos colegas da turma e refletindo coletivamente sobre a atitude realizada. Essas ações uma vez realizadas servem de base para o restante da turma, que pensa duas vezes antes de discriminar alguém. Conforme novos desafios vão aparecendo, novas estratégias vão sendo buscadas para enfrentar os desafios (ORIENTADORA 1).

Essas intervenções fazem os(as) alunos(as) refletirem sobre o ato, afinal não podemos nos omitir da nossa função, “é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se” (CANDAU, 2009, p. 170). É preciso transformar as diferenças em vantagens pedagógicas e concebê-las como positivas, pois o mundo seria mais pobre se não tivéssemos tantas diferenças culturais. Candau (2009, p. 170) afirma que

Outro elemento de especial importância se refere a favorecer processos de empoderamento, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social.

Partindo do pressuposto de que todo(a) educando(a) possui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o que inclui o acesso ao conjunto de saberes e conhecimentos históricos produzidos pelas diferentes culturas e sociedades, toda escola precisa assegurar em

seus currículos o efetivo estudo e/ou abordagem de diferentes concepções e práticas culturais, por meio da pesquisa e do diálogo crítico, autêntico e corresponsável. Se os(as) gestores(as) e docentes não desenvolverem ações metodológicas e educacionais permeadas pela escuta e ética intercultural, a educação deixará de cumprir com seus objetivos, legitimando o preconceito, a intolerância, a inferiorização, a negação e a exclusão dos(as) diferentes. Neste ponto, é importante destacar a concepção da Gestora 2:

Eu cobro dos professores, se nós estamos aqui é para fazer um trabalho legal. Quando as meninas, professoras, chegam na escola, ficam bobas de ver os pais dos alunos, porque elas veem a diferença, nós cobramos dos professores, mas também cobramos dos pais é um trabalho sério, sempre falo nós estamos aqui para ajudar eles a serem donos de suas próprias vidas no futuro. Eu falo para as meninas se vocês não acreditarem nos alunos de vocês, quem vai acreditar? Os dados que nossa escola mostra, é impossível dizer que eles não se desenvolveram (GESTORA 2).

É papel do(a) professor(a) acreditar no potencial do(a) aluno(a), para que este(a) tenha expectativas de aprendizagem, planejando suas aulas conforme as dificuldades e avaliando os progressos individuais.

O plano de intervenção é humanizar, olhar para o outro ser humano e não só para mim. A nossa escola não tem muitos alunos carentes, mas têm o pessoal do Haiti que às vezes não tem roupa, tenho um pessoal que mora ali na Leopoldo Sander e nós recolhemos coisas para eles, com os líderes das turmas, mas não queríamos dar somente arroz e feijão, queríamos dar coisas que nós temos e que aquele pessoal não ganha (GESTORA 2).

Esta ação proposta pela Gestora será que procura olhar a cultura destes a partir deles próprios, sem imposições? Ou seja, será que esta escola considera o modo de ser do Outro, ou sem perceber usa estratégias para destituir o que há de próprio neste Outro. É desse modo, que reconhecer é fazer justiça ao que o Outro é. A justiça e o reconhecimento são fundamentais para estabelecer um diálogo intercultural: Contudo, quando analisamos mais atentamente as ações que acontecem na escola, verificamos que projetos travestidos de propostas “humanitárias”, de discursos muitas vezes permeados por justificativas éticas, afirmam cenários de extrema violência ao Outro. Para além de ações interculturais é importante um olhar atento ao nosso aluno.

Este é o grande desafio, transcender a fronteira do aspecto cognitivo. “Precisamos perceber que o corpo fala. Quando uma criança está com fome, por exemplo, nós percebemos pelo olhinho dela e nós já ficamos mais atentos” (GESTORA 2). Esta é uma prática estritamente humana, alteritária e educativa. A gestão intercultural necessita desse entendimento, do olhar atento para nossos(as) alunos(as), do olhar sem preconceito. É nestas ações que se desenvolverá a sensibilidade para o respeito e acolhimento dos(as) diferentes,

da convivência na diversidade e do exercício da liberdade. A Gestora 2 comenta que “até abusos sexuais nós já descobrimos, são coisas bem sérias, é bem complicado. Nós professores também somos pai, mãe, amigo” (GESTORA 2).

Isso indica que não há neutralidade no ato pedagógico (FREIRE, 2006), pois é impensável ficar indiferente frente as questões de discriminação e preconceito. A Orientadora 2 testemunha isso: “acredito que a maneira que fazemos esteja dando certo, com pesquisa, debate e apresentações de projetos interculturais onde cada um sinta o seu valor e aprenda com sua particularidade a respeitar a particularidade do colega”.

A ética intercultural embasa a preocupação em acolher e saber conviver com diversidade, tal como podemos aferir no depoimento da Gestora 3:

[...] nós tínhamos uma turma com onze ou quinze haitianos e neste ano também têm muitos nas turmas, como, venezuelanos, haitianos, especiais. Nós sempre aprendemos muito com eles, mesmo não falando nossa língua, todos eles falam acima de três línguas, alguns dominam cinco, seis línguas. Na escola, valorizamos muito isso. Inclusive, nas escolas os alunos se propuseram a fazer oficinas e eles ensinaram a falar francês, crioulo e outras línguas, essas oficinas nós fazíamos com o integral ano passado. Aquele que gosta de estudar lá no Haiti, Venezuela, etc., gosta de estudar aqui, já outros, são mais tímidos e nós precisamos ajudar mais. Se sabemos de vaga de empregos, encaminhamos. No Haiti a educação está em primeiro lugar, depois o trabalho e aqui eles pensam da mesma forma, por isso mesmo adultos eles estão em sala de aula (GESTORA 3).

A ética intercultural nos convoca a aprender com o(a) Outro(a). A troca de conhecimentos que acontece na escola 3 é muito importante. Os(as) imigrantes sentem que são importantes, que podem colaborar com os(as) colegas e com a escola. É preciso ressaltar que as diferenças culturais devem ser aproveitadas no espaço escolar como uma riqueza fundamental neste processo de ensino e aprendizagem e estas iniciativas são fundamentais numa gestão escolar intercultural.

Os haitianos chegam sem falar nossa língua, por isso é uma dificuldade muito grande, porém eles conseguem aprender o português em dois a três meses, isso me admira muito, nós levamos um ano a dois anos para aprender outra língua. (GESTORA 3).

A diversidade cultural, que caracteriza as sociedades atuais, demanda gestores e educadores com a abertura ao novo, com flexibilidade e criatividade para mudar e aprender com Outro(a), reconhecendo os limites de sua cultura para poder apreender das demais. A Gestora 3 disse que em sua escola “nós sempre tentamos acolhê-los, tanto é que no integral eles podiam trazer a comida que eles costumam comer, dependendo da comida eles explicavam como é que se fazia” (GESTORA 3). Desconstruir saberes monoculturais é uma

das tarefas da gestão escolar intercultural, por intermédio da construção de vivências e atitudes de valorização e respeito à diversidade cultural.

Nós, enquanto professores, conversamos com eles e com os outros a questão da exclusão, fazemos atividades e trabalhos, na minha aula eu fazia isso, às vezes a coordenadora vinha e ajudava. [...] A exclusão se dava mais pelo odor. Eles têm um conhecimento muito grande e isso fazia com que eles participassem muito das aulas, já outros não queriam participar, isso fazia eles serem mais excluídos. Nós sempre tentamos fazer trabalhos para unir eles a nós, quando eles não queriam fazer nós perguntávamos; Como é no seu país? Como você fazia? Assim nós começamos um diálogo e eles começavam a participar (GESTORA 3).

Isso indica que, na escola 3, a gestão busca reconhecer os(as) estudantes em suas identidades e diferenças no cotidiano da escola como um direito humano. Para o Professor 3, “os alunos não se sentem discriminados, deixados de lado, eles são convidados a fazer parte dos trabalhos em grupo. Eles sempre apresentam dentro de suas condições”. Isso significa que o reconhecimento da diferença implica o acolhimento das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantindo liberdade para que possam se expressar.

O Professor 3 afirmou que “tudo o que é diferente é algo a ser aprendido”. Atualmente, a questão da diferença assume uma importância especial e se transforma num direito, não só o direito dos(as) diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades. Outra proposta de intervenção apresentada pelo Professor 3 é a festa das nações que estão fazendo no lugar da tradicional festa junina, que “foi uma discussão das humanas, conseguimos fazer com que o pessoal percebesse que a festa junina é a descaracterização da cultura do caboclo, da ridicularização do caboclo, era bonito ser feio” (PROFESSOR 3). Essa percepção apregoada pelo professor, indica uma compreensão que vai ao encontro de uma interculturalidade crítica, tal como postulada por Walsh (2009, p. 25):

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

Consideramos muito relevante a percepção do Professor 3 em reconhecer a diversidade. Seria impossível ter essa concepção se continuasse aprisionado sob um só ponto de vista, concepção ou cosmologia, sem respeito às diferenças.

Nós somos bem tranquilos quanto a ideias, etc. Nós também fizemos o evento da troca solidária, trocamos roupas e objetos, é um dos eventos da escola. Nós fizemos um espaço para quem quiser deixar e quem quiser levar, é um armário que fica na

área coberta mesmo. O aluno que tem um pouco mais de receio, vai ao horário que não tem mais ninguém, mas é supernatural, nós professores também fazemos. (PROFESSOR 3).

A iniciativa desenvolvida por esta escola demonstra o quanto o desenvolvimento de sensibilidades interculturais pode gerar processos inclusivos, solidários e humanizadores. Tais práticas favorecem as relações e aproximações entre a diversidade, com epistemologias interculturais, alteritárias e éticas, e a gestão escolar junto com seus(as) professores(as) promove diálogos e convivências que corroboram em novas territorialidades, propensas a reconhecer o(a) Outro(a) em suas singularidades.

Para a Orientadora 3, “nenhuma criança nasce preconceituosa, elas vão se construindo dentro da nossa sociedade. Os alunos só vão responder aquilo que nós estamos falando dentro da sala de aula e no espaço escolar”. Ela indica a responsabilidade ética que os profissionais da educação possuem em superar concepções e práticas que reproduzem processos de exclusão e desigualdades. Assim, novas territorialidades vão sendo construídas a partir de elementos simbólico-culturais múltiplos, provenientes de distintos territórios.

A importância do reconhecimento, da proteção e da valorização das diversas culturas na escola é entendido como uma possibilidade de inserção do(a) estudante. Segundo Fleuri (2003, p. 30),

O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições das várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural.

Perante o exposto, o papel dos gestores e equipe pedagógica é: abertura às diferenças e capacidade de gestão da diferença, considerando que a gestão escolar intercultural depende de profissionais abertos(as) ao encontro e a convivência com a diversidade, construindo um outro rosto pedagógico ao trabalho educativo, com novos significados, sentidos e finalidades. As análises das falas dos(as) gestores(as) e dos(as) professores(as) obtida nas entrevistas auxiliaram reconhecer ainda mais a importância dessa diversidade na escola, principalmente, para uma convivência mais humana no espaço escolar. Portanto, não há dúvidas de que existem gestores(as) que buscam, mesmo diante das adversidades vivenciadas, continuar a lutar e ousar por mundos melhores e possíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma gestão escolar intercultural, voltada para a cultura e para o exercício dos direitos humanos parece ainda estar engatinhando em nosso país. Os desafios para sua concretização são muitos, mas o caminho e a direção são inequívocos. É essencial tornar a gestão escolar intercultural mais presente, visando o reconhecimento de saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes no contexto educacional, para que os primeiros passos comecem a ser dados.

De acordo com os objetivos que conduziram esta pesquisa, percebemos a necessidade de uma política de gestão intercultural em um contexto histórico no qual sujeitos/grupos ainda buscam impor suas verdades monoculturais. Apresentamos uma análise de como os princípios da gestão escolar intercultural se materializam nas práticas de gestão de três escolas da rede pública estadual situadas no município de Chapecó/SC.

Quanto à construção dos planos de gestão escolar os(as) entrevistados(as) citaram que o coletivo definiu quem iria propor o plano de gestão, bem como construíram o plano em conjunto e que decidiram fazer o plano de gestão para não abrir precedente do(a) gestor(a) vir de outros espaços. Por meio das entrevistas, também observamos que em algumas escolas houve participação maior de todos os segmentos da comunidade e em outras nem todos os segmentos da comunidade escolar participaram desta construção.

As estratégias de acolhimento da diversidade apresentadas pelos(as) gestores(as) e professores(as) indicam que o primeiro passo é acolher o(a) aluno(a). No caso dos imigrantes, as escolas buscam inserir o(a) aluno(a) estrangeiro(a) em uma turma com alunos(as) que estão a mais tempo adaptados(as) na sala de aula ou que falam português de forma mais elaborada. A partir dali, fazem o trabalho de acolhimento.

Quanto às propostas de intervenção para enfrentamento dos conflitos, discriminação e preconceitos, foram apresentadas pelos(a) docentes e gestores(as) escolares diferentes metodologias; como escutar os(as) alunos(as), os círculos restaurativos, o Festival da Primavera e a Festa das Nações. Estas metodologias buscam respeitar e valorizar as diversas etnias e culturas presentes na escola e tem o significado não somente de respeito à diversidade, mas principalmente de aproveitar a riqueza da diversidade nas culturas.

Algumas práticas pedagógicas e de gestão escolar intercultural apresentadas são imprescindíveis, pois contemplam e integram a diversidade cultural, são flexíveis e pré-dispostas a tecer relações com diferentes grupos, povos e culturas. Vale lembrar que os territórios familiares, bem como os territórios escolares, buscam transmitir e ensinar os

princípios que consideram fundamentais e corretos. Diante disso, a formação de territorialidades tende a ser delineada por concepções monoculturais e homogêneas, com enfoque numa perspectiva, com pouca abertura para analisar, reconhecer e valorizar as demais culturas.

Disso surge a necessidade de assegurar processos formativos para gestores, professores e comunidade escolar a partir dos princípios da gestão intercultural escolar. Logo, os(as) docentes(as) são alicerces centrais para a construção de relações dialógicas, de encontros e de aprendizagens entre os(as) diferentes. Assim, a atuação da gestão escolar é imprescindível para o desenvolvimento de territorialidades em perspectivas interculturais.

Em geral, sabemos que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade e a diferença. Os projetos pedagógicos se estruturam a partir da busca por neutralidade e padronização e, nesse sentido, a gestão intercultural se apresenta como uma potência para possibilitar a realização de práticas pedagógicas com enfoques interculturais, no intento de favorecer relações éticas e alteritárias.

Os resultados indicaram que ainda encontramos nas escolas práticas discriminatórias e preconceituosas em relação a alunos(as) de grupos étnicos minoritários. Os(as) gestores(as) e docentes deixaram transparecer em seus discursos que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Ao se colocarem no lugar do(a) Outro(a) - principal experiência que os(as) entrevistados(as) declararam ter construído - as diferenças passaram a ser compreendidas não mais como problema, mas resultado da diversidade cultural. Ao refletirem acerca das diferenças culturais que se fazem presente nos distintos territórios, todos(as) os(as) entrevistados(as) afirmaram que é difícil mudar o cenário que foi marcado pela discriminação desde a colonização e que ainda perdura na atualidade, continuando a desvalorização e a discriminação das identidades e diferenças relativas a gênero, religião, etnia, geração, sexualidade, classe social, linguagem, entre outras.

A ausência de conhecimentos ampliados sobre a gestão escolar intercultural e a tendência do enclausuramento construídas pelos territórios familiares e escolares precisam ser superados a partir de práticas educativas que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas, possibilitando a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades. As novas visões permitem aos(as) docentes, aos(as) alunos(as) e a comunidade em geral reconhecer e respeitar o(a) Outro(a), independente do seu jeito de ser, crer e viver.

A proposição de uma gestão escolar intercultural encontra sustentação em diferentes referências, práticas e experiências de educação intercultural. Porém, inovamos em pensar o

campo da gestão escolar, uma vez que constatamos não existir publicação de trabalhos prévios sobre o tema. Apenas existem pesquisas voltadas para a gestão intercultural na área de administração de empresas, com preocupação voltada para as habilidades interculturais no contato entre profissionais de diferentes culturas.

As obras de Candau, Fleuri, Cecchetti, Fornet-Betancourt, Freire, Pozzer, entre outros, foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. A leitura e o fichamento das informações, as entrevistas realizadas e a análise dos dados mostraram que a abordagem intercultural por parte da gestão escolar é indispensável para oferecer uma educação que seja capaz de reconhecer as especificidades dos diferentes grupos, ultrapassando toda a tendência de homogeneização e de padronização que ainda está muito presente na educação escolar.

Reconhecemos que, talvez, o grande legado deste trabalho tenha sido a proposição de princípios para uma gestão escolar intercultural. Esperamos desenvolvê-los e aprofundá-los em trabalhos futuros, assim como, que outros pesquisadores se detenham sobre eles. Eles apenas representam os primeiros passos de um longo caminho a percorrer. São como um horizonte a perseguir na construção de outros olhares sobre a gestão escolar no contexto educacional.

Como salientamos ao longo do trabalho, para implementação de uma gestão escolar intercultural é preciso desconstruir saberes monoculturais que inferiorizam determinadas culturas para então valorizar toda a gama de conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas.

A gestão escolar intercultural propõe mudanças significativas e exige a reinvenção da prática de todos(as) que fazem parte da comunidade escolar. Por isso é fundamental propor que os Planos de Gestão incorporem ações/estratégias para acolher as diversidades a partir dos princípios da gestão escolar intercultural.

A interculturalidade basicamente consiste na interação entre duas ou mais culturas de uma forma horizontal e simétrica, ou seja, nenhum(a) dos(as) envolvidos(as) na relação deve se colocar acima dos(as) demais, como se detivesse a verdade, favorecendo assim a convivência recíproca.

Nos espaços escolares que adotam os princípios da gestão intercultural, abrem-se possibilidades de diálogos entre as distintas culturas, de modo a favorecer convivências interculturais, problematizando concepções e práticas que silenciam, inferiorizam e negam a diversidade cultural.

A gestão escolar intercultural é a gestão da diversidade e da diferença, onde acolher apenas não basta. É preciso estimular a relação entre os diferentes. Criar condições para

processos inclusivos e interculturais. Existem intenções positivas e algumas estratégias em curso, porém insuficientes conforme relatado.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. **Cultura, interculturalidade, inculturação**: formação sociopolítica e cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BECK, U. **O que é globalização?** Equívocos do globalismo, respostas à globalização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BERNARTT, M. de L. et al. **Movimento migratório no sul do Brasil: o caso dos haitianos no oeste catarinense**. Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 9 a 11 de setembro de 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/13398/2564>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al. (Org.) **Família e escola**: trajetórias da escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário oficial da união. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais – Ética. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Revista Educação & Sociedade**, n. 79, agosto/2002.

CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

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

CARNEIRO, A. **Introdução à Filosofia da Alteridade.** 2020. Disponível em: <https://www.netmundi.org/filosofia/2014/levinas-filosofia-da-alteridade/>. Acesso em: 20 out. 2020.

CASTRO, B. L. G. **Trabalho e fluxos migratórios:** elementos da interculturalidade no contexto organizacional a partir da inserção de haitianos. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** 16(2), p. 221-236, 2003.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Visão Global,** v. 15, n. 1-2, p. 281-302, jan./dez. 2012.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação intercultural e diversidade: perspectivas possíveis. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. (Org.) **Educação e interculturalidade:** conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 69-87.

CORTESÃO, L. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção? 3. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

CURY, C.R.J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DIEZ, C. L. F.; COSTA, W. D. Mediação educativa e alteridade. **Conjectura: Filos. Educ.,** v. 21, n. 1, p. 170-187, jan./abr. 2016.

FERRARI, M. A. Gestão da comunicação intercultural nas organizações brasileiras em tempos de globalização. **Comunicologia,** v. 5, n. 1, p. 178-204, jan./jun. 2012.

FERREIRA, E. C.; KUNRATH, Z. B.; CECCHETTI, E. Educação intercultural e práticas pedagógicas: desafios frente à diversidade. In: CAOVIALLA, M. A. L.; CERUTTI, S. **Constitucionalismo Latino-Americano, Direitos da Cidadania e Justiça Ambiental:** constitucionalismo, pluralismo jurídico, bem viver e educação. III Seminário Internacional. Vol. IV. São Leopoldo: Karywa, 2019, p. 20-30.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. **Psicologia & Sociedade,** v. 14, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2002.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural: medições necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 91-124, 2005.

FLEURI, R. M. **Desafios epistemológicos e mediações interculturais nas relações interétnicas**. 2010. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/sessao_especial/32%20ra%20-%20sessao%20especial%20-%20REINALDO%20MATIAS%20FLEURI.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir; et al. (Org.). **Ensino religioso na educação básica**. Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, p. 35-51, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, R. O intercultural: o problema de sua definição. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, p. 25-30, 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRASER, Nancy & HONNETH, Axel. (2003), *Retribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres/Nova York, Verso.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: 34. ed. Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2015.

INSTITUTO Unibanco. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**. n. 38, fev. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

KOCH, S. R. **Discurso e ensino religioso: um olhar a partir da diferença**. Blumenau. 2007.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACEDO, C. A. Programa cultural para o desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MARÍN, J. Colonização e descolonização na educação e interculturalidade: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. (Org.) **Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 17-39.

MOSER, A. C. **Educação e diversidade**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

MOURA, M. Diversidade cultural e democracia: breve reflexão sobre os desafios da pluralidade. **Textos e Contextos**, v. 3, n. 3, p. 29-38, 2005.

OLIVEIRA, L. B. de. **Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. Tese de Doutorado em Teologia. Instituto Superior de Teologia (EST). São Leopoldo, 2003.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 26, n. 1, abr. 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 1997.

ONU BRASIL. Organizações das Nações Unidas. **ONU e a luta contra a discriminação racial**. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/discriminacao-racial/>:> Acesso em: 01 jun. 2020.

PAIVA, M. P. V.; INOCENTE, N. J.; OLIVEIRA, A. L. Gestão intercultural: a importância das habilidades sociais e interculturais no contato entre profissionais de diferentes culturas. In: **Anais do Congresso nacional de excelência em gestão**, 8 ed., Rio de Janeiro: Firjan, 2012.

PANIKKAR, R. Emanciparse de la ciencia. In: ORTIZ-OSÉS, A.; LANCEROS, P. **La interpretación del mundo: cuestiones para el tercer milenio**. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana, p. 51-76, 2006.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** 56 ed. Editora Cortez, 2018.

POZZER, A. **A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas.** Florianópolis, 2013.

POZZER, A. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. (Org.) **Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais.** Blumenau: Edifurb, 2014, p. 89-104.

POZZER, A. Direitos humanos e educação intercultural: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. In: POZZER, A.; CECCHETTI, E. **Educação, direitos humanos e interculturalidade: diálogos críticos e reflexivos.** Blumenau: Edifurb, 2015, p. 73-91.

POZZER, A.; CECCHETTI, E.; RISKE-KOCH, S. Ensino religioso em Santa Catarina: Exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, L. B. de; et al. (Org.) **Culturas e diversidade religiosa na América Latina.** Pesquisas e perspectivas pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, p. 271-285, 2009.

RIBEIRO, É. C. Educação pública de qualidade: utopia ou possibilidade? **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery.** n. 11, jul/dez. 2011.

ROCHA, E. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense: 1988.

SALAS ASTRAIN, R. **Ética Intercultural: (Re)leituras do pensamento latino-americano.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2010.

SANTA CATARINA. **Portaria N/24/SED, de 02 de julho de 2015.** Regulamenta o processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação. Florianópolis: SED, 2015.

SANTA CATARINA. **Decreto Nº 194, de 31 de julho de 2019.** Dispõem sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino. Florianópolis: SED, 2019a.

SANTA CATARINA. **Portaria N/1434/SED, de 06 de agosto de 2019.** Regulamenta o processo de escolha de Plano de Gestão Escolar (PGE) nas Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: SED, 2019b.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, R. B. R. dos; QUEIROZ, P. P. de. Interculturalidade: instrumento de mudança da práxis escolar. **RevistAleph,** n. 31, dez. 2018.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**. v. 2, n. 1, p. 120- 28, jan/jul, 2009.

SGANZERLA, R. **Comunicação e visão intercultural**. 2020. Disponível em: [http://www.robertosganzerla.com.br/comunicacao-e-visao-intercultural/#:~:text=O%20enfoque%20intercultural%20consta%20sempre,\(uma%20perspectiva%20de%20reflex%C3%A3o\)](http://www.robertosganzerla.com.br/comunicacao-e-visao-intercultural/#:~:text=O%20enfoque%20intercultural%20consta%20sempre,(uma%20perspectiva%20de%20reflex%C3%A3o).). Acesso em 15/09/2020.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, p. 117-127, 2001.

WALSH, C. **Pedagogy and the struggle for voice**. Issues of Language, Power and Schooling for Puerto Ricans. NY: Bergin and Garvey, 1991.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de la Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: entre concepções, tensões e propostas, Rio de Janeiro: 7 letras, p. 12-43, p. 2009.

WALSH, C. **El Coloquio Internacional: “Pensar la Interculturalidad”**: Folheto divulgação. 2020.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

Curso: Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas

Pesquisadora: Zenaide Borre Kunrath

Orientador: Professor Doutor Elcio Cecchetti

Tema do projeto de pesquisa: Gestão Escolar Intercultural

Objetivos da pesquisa:

- a) conceituar educação intercultural destacando suas potencialidades para outra gestão escolar;
- b) sistematizar e propor princípios para uma gestão escolar intercultural.
- c) analisar como os princípios da educação intercultural se materializam nos planos de gestão escolar e nas práticas de gestão escolar.

Local da entrevista:

Data da entrevista:

TÓPICOS ORIENTADORES PARA A ENTREVISTA

ENTREVISTAS a serem realizadas com o(a) gestor(a) da escola, com um(a) (01) orientador(a) com maior tempo de trabalho efetivo na escola e com um(a) (01) professor(a) com maior tempo de serviço efetivo na escola.

- 1) Comente o processo de construção do plano de gestão escolar? Quem se envolveu nesta construção?
- 2) O plano de gestão prevê alguma meta ou estratégia para acolhimento da diversidade étnica, racial, cultural, social, linguística, religiosa, biológica entre outros. E como essas metas ou estratégias são colocadas em prática?
- 3) Você considera que as práticas pedagógicas e de gestão são de perspectiva intercultural? Ou como você avalia os estudantes são reconhecidos em sua identidade e diferenças no cotidiano da escola? Existem conflitos? E práticas discriminatórias e preconceituosas na escola?
- 4) Considerando a existência de tais problemáticas (conflitos, discriminação e preconceito), que proposta você apresenta para o enfrentamento destas problemáticas? O que pode ser feito? Qual proposta de intervenção você sugere?

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

BRASIL

ZENAIDE BORRE KUNRATH - Pesquisador | V3.2

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestão Intercultural Escolar
Pesquisador Responsável: ZENAIDE BORRE KUNRATH
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 25980319.8.0000.0118
Submetido em: 18/11/2019
Instituição Proponente: Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1450475

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
- Pendência Documental (PO) - Versão 1
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão 1
 - Folha de Rosto - Submissão 3
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Outros - Submissão 3
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigar
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - Apreciação 3 - Universidade Comunitária d
- Projeto Completo

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	ZENAIDE BORRE KUNRATH	1	18/11/2019	13/12/2019	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	13/12/2019 19:28:29	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	PESQUISADOR	
PO	11/12/2019 16:51:17	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	
PO	10/12/2019 15:45:20	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	
PO	06/12/2019 16:39:50	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	
PO	03/12/2019 23:43:50	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	
PO	03/12/2019 15:08:29	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	
PO	22/11/2019 10:26:17	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	
PO	18/11/2019 13:23:20	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	

Ocorrência 1 a 10 de 12 registro(s)

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	06/11/2019 11:01:52	Rejeição do PP	1	Secretária	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	PESQUISADOR	1-No arquivo intitulado „PROJETOETICACORRETOfinal Ver. 01/10/22
PO	04/11/2019 17:27:11	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ	

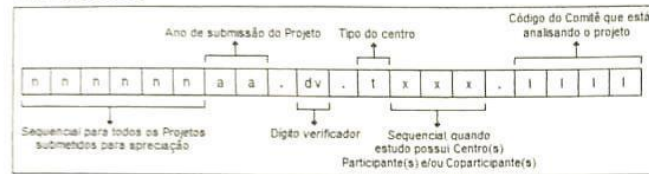
« « Ocorrência 1 a 10 de 12 registro(s) » »

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



[Voltar](#)

ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

Pesquisador Responsável: Zenaide Borre Kurath

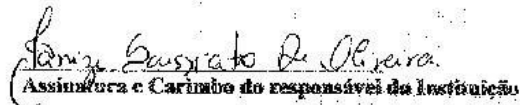
Local: 03 escolas urbanas com mais de 500 alunos matriculados.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó. A Sra. Janize Scussiato de Oliveira, Coordenadora da CRE de Chapecó, declara estar ciente e de acordo com o desenvolvimento do Projeto: **Gestão Intercultural Escolar**, junto às 03 escolas urbanas, com mais de 500 alunos matriculados da rede Estadual de Santa Catarina.

Salientamos que a pesquisadora deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.



Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Janize Scussiato de Oliveira
Coordenadora Regional de Educação
Matrícula: 319.955-0-04

Chapecó, 07 de outubro de 2019

ANEXO 3 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO MESTRADO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Título: GESTÃO INTERCULTURAL ESCOLAR

Pesquisador Responsável: Zenaide Borre Kunrath
Professor Orientador: Elcio Cecchetti

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados em arquivos (planos de gestão) na CRE (Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó) e entrevista semiestruturada com 3 profissionais de cada escola, totalizando 9 profissionais entrevistados. A escolha das 03 escolas será através dos seguintes critérios: a) localização na área urbana; b) ter mais de 500 alunos matriculados; c) conter no plano de gestão alguma das palavras-chave: interculturalidade, diversidade, diferenças; d) Em caso de empate será selecionada a escola com maior número de alunos.

A escolha do orientador(a) e do professor(a) para a entrevista será através do critério maior tempo de serviço efetivo na escola.

Concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima.

Nome dos Pesquisadores	Assinatura
Zenaide Borre Kunrath	
Elcio Cecchetti	

Pinhalzinho, 27 de outubro de 2019

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIAO DE CHAPECO
COMITE DE ETICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
CIENCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCACAO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubricue todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: Gestão Intercultural Escolar
Pesquisador responsável: Zenaide Borre Kunrath
Endereço: Rua Uruguai Nº 130. Centro de Pinhalzinho/SC
Telefone para contato: (49) 988347476

O objetivo desta pesquisa é:

b) Analisar como os princípios da educação intercultural se materializam nos planos de gestão, e nas práticas da gestão escolar, nas escolas urbanas com mais de 500 alunos matriculados da rede estadual do município de Chapecó;

A sua participação na pesquisa consiste em responder a este questionamento, ressaltando os impactos da materialização da gestão intercultural nos planos e na prática. Após o seu consentimento, na escola em que atua, será realizada a entrevista por etapas individuais, ou seja, apenas entrevistador e entrevistado farão parte da gravação de voz, para que as respostas sejam preservadas na íntegra, respeitando suas opiniões e concepções sobre o tema em estudo.

A sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: o compartilhamento de informações pessoais ou confidenciais, por isso, caso sentir desconforto não precisará responder ao questionamento. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são voltados à melhor compreensão dos impactos produzidos pela materialização da gestão intercultural no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as

fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa em forma de socialização e apresentação dos registros obtidos. Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

É garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____,
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

ANEXO 5 - TERMO DE COMPROMISSO: USO DE DADOS

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 CIÊNCIAS HUMANAS
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO

Título: Gestão Intercultural Escolar

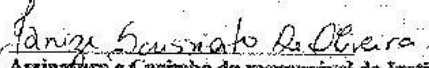
Pesquisador Responsável: Zenaide Borre Kusnath

Local: 03 escolas urbanas com mais de 500 alunos matriculados, que fazem parte da rede estadual de ensino do município de Chapecó.

A pesquisadora do projeto assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade do(s) participantes cujos dados serão coletados nos planos de gestão;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.


 Assinatura do Pesquisador Responsável


 Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Janize Scussiato de Oliveira
 Coordenadora Regional de Educação
 Matrícula: 319.855-0-04

Chapecó, 07 de outubro de 2019.

ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO: USO DE IMAGEM E/OU VOZ

UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIAO DE CHAPECO
COMITE DE ETICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
CIENCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ

Título: Gestão Intercultural Escolar

Pesquisador Responsável: Zenaide Borre Kunrath

Eu, _____ permito que o pesquisador relacionado acima obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura do Participante da Pesquisa