



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



SIMONE DE JESUS SENA DA SILVA SOUSA

**PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS/OS
PEDAGOGAS/OS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIA COLABORATIVA**

TERESINA

2020

SIMONE DE JESUS SENA DA SILVA SOUSA

**PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS/OS
PEDAGOGAS/OS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEEd do Centro de Ciências da Educação/CCE da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para a aquisição do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

TERESINA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725p Sousa, Simone de Jesus Sena da Silva
Pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do ensino fundamental: experiência colaborativa / Simone de Jesus Sena da Silva Sousa. Teresina – 2020.

209 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Prática Pedagógica Intercultural. 2. Diálogo Intercultural. 3. Experiência Colaborativa. 4. Pedagogia Intercultural. I. Título.

CDD: 370.71

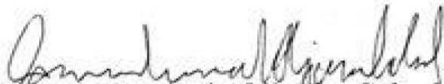
SIMONE DE JESUS SENA DA SILVA SOUSA

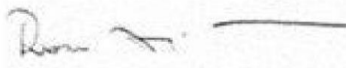
**PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DAS/OS PEDAGOGAS/OS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA COLABORATIVA**

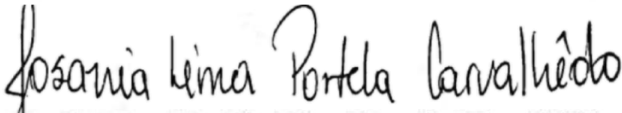
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED do Centro de Ciências da Educação/CCE da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para a aquisição do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da docência.

Dissertação aprovada em: 18 de Agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
(Orientadora – UFPI/CCE/PPGED)


Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
(Avaliadora Externa – UFSCAR/PPGED)


Profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo
(Avaliadora Interna – UFPI/PPGED)

Dedico este trabalho à Deus, porque sem ele não estaria aqui, neste momento, escrevendo esta dedicatória.

À minha mãe (em memória), por ter sido sempre meu porto seguro.

*À minha orientadora **Profa. Dra. Carmen Lúcia**, pelos ensinamentos, conhecimentos, aprendizagens e orientações que me proporcionou para a realização da minha pesquisa, formação acadêmica e profissional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus por estar sempre ao meu lado, pois sinto sua presença e sei que renova minhas forças quando estou fraquejando.

À minha mãe (in memória) por ter me trazido a esse mundo e pelas oportunidades que me proporcionou para eu estudar, crescer e me tornar o que me tornei hoje, pelo seu amor incondicional que sempre teve comigo. Estará sempre em meu coração e na minha memória.

À Universidade Federal do Piauí – UFPI e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED por oferecer a formação de mestrado.

À minha orientadora professora doutora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral por ter me aceitado como sua orientanda desde o início de minha formação acadêmica quando ingressei na graduação, passando pela orientação do PIBIC e hoje como mestranda.

À minha família que sempre me compreendeu pelas madrugadas acordadas. Em especial meus amores Gustavo Henrique meu cúmplice em tudo e Maria Cecília um mar de amor e carinho que me fortalece até mesmo quando estava exausta.

À turma de mestrado pelos momentos e contribuições durante as disciplinas que cursamos juntos. Foi maravilhoso conhecer cada um de vocês.

As colegas de orientação e disciplinas específicas com a nossa orientadora professora Carmen Lúcia, Waldirene, Áurea, Rosimeyre pelas implicações e contribuições significativas.

À minha amiga que conheci desde início, Airan a quem dividimos todas as aflições e problemas, desde os seminários até esse momento.

À minha amiga do coração Samara Borges, um amor de pessoa que conheci nessa jornada maravilhosa, obrigada pelas orientações e contribuições.

À Escola Municipal e todos os atores da instituição que me recebeu de braços abertos para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

À todos os partícipes que contribuíram para a realização desse estudo.

À minha amiga Rosilda e sua filha Maria Clara que me ajudaram nas gravações das sessões reflexivas.

As minhas amigas e amigos que de alguma forma contribuíram, perguntando e incentivando durante esse processo.

À equipe Apolônia Carvalho que sempre me deram força e incentivo, desde o início do processo e durante toda a jornada de minha pesquisa.

“Aprende-se na escola a ser a escrever a contar, tal como aprende dizer “branco”, “negro”, “mulher”, homem”.

(CARVALHO, 2004)

SOUSA, Simone de Jesus Sena da Silva. **PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS/OS PEDAGOGAS/OS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** experiência colaborativa. Dissertação (Mestrado em Educação). 209 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa com o tema a interação entre a pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvida na modalidade de pesquisa-ação de abordagem colaborativa tem como problema de pesquisa: como a pedagogia intermulticultural interage com as práticas pedagógicas das (os) professoras (es) pedagogas (os) nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O norteamento do estudo segue o objetivo geral de investigar as interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas dos professores pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para subsidiar as discussões teóricas conceituais se pauta nas contribuições de Candau (2008, 2009, 2010, 2016), Odina (2003, 2004), Pieroni, Fermino e Caliman (2014) entre outros. A abordagem metodológica se configura como uma pesquisa-ação de abordagem colaborativa, pautada nos estudos de Pimenta (2005), na qual foi usado os dispositivos: encontro de participação, sessões reflexivas e a observação participante, tendo como campo de ocorrência uma escola municipal de ensino da rede pública de Teresina (PI), com a participação de seis pedagogas/os. A análise das observações e dos diálogos manifestados nas sessões reflexivas se desenvolveu baseada na técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). A pesquisa é relevante diante do contexto histórico, que se caracteriza pela diversidade cultural e diferenças culturais, exigindo atenção dos profissionais da educação para a pedagogia crítica, reflexiva e inclusiva, questionadora, que se referencia nas concepções intermulticulturais de educação, sociedade e formação humana. Os resultados obtidos evidenciaram que as interações da pedagogia intermulticultural são manifestadas com as práticas pedagógicas por meio de ações, posturas, comportamentos, atuação, valores, relações e interações, princípios culturais, diálogos, habilidades, competências, planejamentos, formações, reflexões, compromisso e responsabilidade enquanto profissional e pessoa sociocultural. Nessa perspectiva, confirma-se que a diversidade cultural e as diferenças culturais se apresentam nos espaços escolares, uma vez que os personagens que constituem o espaço escolar são pessoas com singularidades e especificidades diversas, as turmas são heterogêneas com níveis de aprendizagens diferentes, requerendo o desenvolvimento de metodologias diferentes e/ou diferenciadas, contextualizada com sua realidade, para a consolidação de aprendizagem adequada e significativa, visto que os alunos trazem para o interior da sala de aula traços culturais de origem da família e/ou comunidade e ao ser inseridos na escola descobrem a existência da cultura escolar. Oferecer conhecimento sobre as interações da pedagogia intermulticultural agregadas às práticas pedagógicas é um desafio para o sistema educativo, instituição escolar e para a/o pedagoga/o, contudo, gera a expansão, o reconhecimento, a valorização e a aceitação à diversidade cultural e as diferenças culturais, presente no espaço escolar.

Palavras-chave: Pedagogia Intercultural. Prática Pedagógica Intercultural. Experiência Colaborativa. Diálogo Intercultural.

SOUSA, Simone de Jesus Sena da Silva. **INTERMULTICULTURAL PEDAGOGY AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF PEDAGOGUES/IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL:** collaborative experience. Dissertation (Master degree in Education). 209 f. Graduate Program in Education, Center of Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

This research, titled as “intermulticultural pedagogy and the pedagogical practice of pedagogues in the early years of elementary school”, was carried out in the action-research modality with a collaborative approach. The study has its base on the research problem: how intermulticultural pedagogy interacts with pedagogical practices of teachers in the initial years of elementary school? The guidance of the study follows the general objective of investigating the interactions of intermulticultural pedagogy with the pedagogical practices of pedagogical teachers in the early years of elementary school. The conceptual theoretical discussions are supported on the contributions of Candau (2008, 2009, 2010, 2016), Odina (2003, 2004), Pieroni, Fermino and Caliman (2014) among others. The methodological approach is characterized as an action research with a collaborative approach, based on the studies of Pimenta (2005), which were carried out through: participation meeting, reflective sessions and participant observation, in a municipal school at Teresina (PI). Six teachers/pedagogues contributed to the study. The analysis of the observations and dialogues expressed in the reflective sessions was carried out based on the content analysis technique proposed by Bardin (2016). The research is relevant since its historical context, which is characterized by cultural diversity and cultural differences, requiring the attention of education professionals for critical, reflective and inclusive pedagogy. This pedagogy approach is referenced in the intermulticultural conceptions of education, society and human formation. The results obtained showed that the interactions of intermulticultural pedagogy are highlighted with pedagogical practices through actions, postures, behaviors, performance, values, relationships and interactions, cultural principles, dialogues, skills, competences, planning, training, reflections, commitment and responsibility as a professional and sociocultural person. In this perspective, it is confirmed that cultural diversity and cultural differences are present in school spaces, since the characters that make up the school space are people with different singularities and specificities. In addition, classes are heterogeneous with different levels of learning, requiring the development of different and/or differentiated methodologies, contextualized with their reality, in order to achieve the consolidation of adequate and significant learning. Furthermore, students bring into the classroom cultural traces of family and/or community origin and when they are inserted in the school, they discover the existence of school culture. Therefore, offering knowledge about the interactions of intermulticultural pedagogy added to pedagogical practices is a challenge for the educational system, school institution and for the educator; however, it generates the expansion, recognition, appreciation and acceptance of cultural diversity and cultural differences, which are present in the school space.

Keywords: Intercultural pedagogy. Intercultural Pedagogical Practice. Collaborative Experience. Intercultural dialogue.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil profissional dos partícipes da pesquisa.....	61
Quadro 2	Funções da pesquisadora e dos partícipes	64
Quadro 3	Ações realizadas para o processo de análise dos dados	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
DCNS	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PRPPG	- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	- Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA EM QUESTÃO	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DO MULTICULTURALISMO NO ESPAÇO EDUCATIVO	23
2.1	Adjetivações do termo multiculturalismo: Educação Intermulticultural	25
2.2	Refletindo sobre a concepção da Pedagogia Multicultural e Intercultural	30
3	PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL: DISCUSSÃO DO CONCEITO	35
3.1	Elementos constitutivos da Pedagogia Intermulticultural	37
3.1.1	O diálogo Intercultural.....	37
3.1.2	Competência Intercultural.....	39
3.2	Prática Pedagógica na perspectiva Intermulticultural	42
3.3	Contextualização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina	49
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	54
4.1	Delineando a Pesquisa-ação de abordagem colaborativa	54
4.2	Procedimentos metodológicos para elaboração dos dados	58
4.3	Contextualizando o <i>lócus</i> da pesquisa	59
4.4	Questionário de perfil profissional e pessoal dos partícipes	60
4.5	Encontro de participação	62
4.6	Sessões Reflexivas	65
4.7	Observação participante	66
4.8	Plano de análise de dados na perspectiva da Análise de Conteúdo	67
4.9	Descrições das sessões reflexivas	70
5	ACHADOS SOBRE A PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	77
5.1	Pedagogia Intermulticultural no contexto da escola	77
5.2	Prática Pedagógica na perspectiva Intermulticultural	89
5.3	Experiência com “Fábulas”	98
5.4	Experiências com “Fábula e Música”	112
5.4.1	Experiência com “Fábulas”	112

5.4.2	Experiência com “Letra de Música”	121
5.5	Experiências com “Poemas” e “Adição com reagrupamentos”	129
5.5.1	Experiências com “Poemas/Elementos da narrativa”	130
5.5.2	Experiência com “Adição com reagrupamentos”	138
5.6	Experiências com “Conto”, “Reportagem/Notícia” e “Cinema”	143
5.6.1	Experiência com “Conto”	143
5.6.2	Prática Pedagógica Intermulticultural: frente aos desafios após estudos, diálogos, vivências e experiências.....	148
5.6.3	Experiência com “Língua Portuguesa/Narrativa e Artes/Cinema”	155
5.7	Práticas Pedagógicas Intermulticulturais: desafios inerentes a sala de aula	158
5.7.1	Experiência com “Historinhas em Quadrinhos e Tirinhas”	159
5.7.2	Experiência com o gênero textual “Conto”	165
5.7.3	Experiência em “Matemática/grandeza e unidades de medidas”	170
5.7.4	Experiência com o gênero textual “Conto”	175
6	CONCLUSÕES REFLEXIVAS	185
	REFERÊNCIAS.....	190
	APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO	197
	APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS.....	198
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E ADESÃO PARA PARTICIPAR COMO PARTÍCIPE DA PESQUISA.....	199
	APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	201
	APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO (A) PARTÍCIPE PARA FILMAGEM DA AULA	202
	APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DO (A) ALUNO (A).....	203
	APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENCONTRO COLABORATIVO	204
	APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	205
	APÊNDICE I – ROTEIRO PARA SESSÃO REFLEXIVA TEÓRICA.....	207
	APÊNDICE J – ROTEIRO PARA SESSÃO REFLEXIVA DOS VÍDEOS AULA	208
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	209

1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA EM QUESTÃO

A dimensão pedagógica da prática educativa se caracteriza por sua complexidade e abrangência, envolvendo dimensões, como a política, psicológica, antropológica, sociológica, histórica e cultural, constituindo, assim, uma abordagem própria na construção do conhecimento e saberes docentes imersos nas práticas e ações socioculturais. Partindo desse pressuposto, destacamos as perspectivas da pedagogia tradicional, tecnicista e progressista na formação do pedagogo e questionamos como essa formação contribui para o modo como pensamos, entendemos e constituímos o fazer pedagógico. Nesse sentido, vislumbramos a necessidade do conhecimento intermulticultural, para que possamos desenvolver práticas pedagógicas intermulticulturais e então buscarmos atender as exigências de e como trabalharmos com a perspectiva da pedagogia intermulticultural.

Os movimentos teóricos da pedagogia geram práticas pedagógicas de diversas formas conforme seja tecnicista, tradicional ou progressista, o que nos leva a um perfil de profissional pedagogo também diverso. Nessa perspectiva a dimensão multidimensional da formação é indispensável, por proporcionar um nível de compreensão e contextualização da realidade educacional, visto a complexidade sociocultural e histórica. Com essa problematização propomos uma pedagogia de natureza intermulticultural por compreendermos que a formação engloba uma diversidade de aspectos, mesmo que não haja a garantia do processo formativo atender essa condição intermulticultural, o pedagogo sempre se formou nessa complexidade, sendo necessário problematizar essa formação, certo de que a sociedade preza por um padrão que homogeneíza, generaliza e universaliza a visão de homem, de mundo e de projeto educativo. Então, propomos uma ruptura desses modelos pedagógicos consolidados, historicamente, com a discussão e sistematização de uma pedagogia que possa ir de encontro aos modelos padronizados e universalistas, com o propósito de formar pedagogas/os com atuações em diversos campos escolares e não-escolares, abrangendo mundos culturais diferentes nos quais se priorize, valorize e respeite as diversidades culturais e as diferenças sócio culturais.

Propomos, então, uma pedagogia intermulticultural, na qual pedagogas/os possam ter uma formação sólida, que lhes proporcione a oportunidade e capacidade para fazer uma problematização do modelo tradicional no qual temos a presença de conceitos como de homem, de sociedade e de projeto educativo, que são universalistas. A perspectiva intermulticultural em discussão propõe o confronto com a perspectiva de visão de mundo e de padrões universalista, que proporcione condições aos profissionais, tanto professoras/es como

pedagogas/os, que trabalham com a educação, de saber trabalhar com as diferenças culturais presente no espaço escolar. Diante de mudanças na postura de interação social e interpessoal em implicações políticas e culturais, destacamos a pedagogia intermulticultural como um desafio para o contexto educacional e, em especial, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É nessa perspectiva que nos remetemos ao conceito de intermulticulturalismo, foco de discussões no âmbito educativo. Em meio a esse contexto, propomo-nos a refletir sobre a pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica intermulticultural de pedagogas/os¹ nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma experiência colaborativa.

Assim, apresentamos alguns questionamentos que norteiam este estudo: O que é pedagogia multicultural? O que é pedagogia intercultural? Qual o entendimento por parte dos professores pedagogos da pedagogia intermulticultural? Que perspectivas têm a pedagogia intermulticultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como se caracteriza a prática pedagógica dos professores pedagogos permeada por elementos da pedagogia intermulticultural?

Realizar esse estudo é um desafio e, ao mesmo tempo, acreditamos ser uma possibilidade para a construção de práticas pedagógicas capazes de democratizar a educação, de transformar as diferenças em possibilidades de construção de novos saberes e valores, buscando o respeito entre si e a convivência democrática entre as diferentes pessoas e os diversos grupos sociais, principalmente nos espaços escolares. Nesse sentido, pensamos na transformação das práticas pedagógicas nas escolas, por parte dos professores, por meio da qual possamos perceber as mudanças no processo de aprendizagem dos alunos, nos comportamentos, nas atitudes, nas ações e relações interpessoais entre professores e alunos, alunos e alunos no cotidiano da escola.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do magistério para a Educação Básica, Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015), a ação do profissional do magistério é permeada por diversas dimensões entre as quais destacamos as técnicas, teóricas, políticas, éticas e estéticas adquiridas na formação inicial além do domínio e manejo de conteúdos e metodologias. Entendemos o quanto é amplo a visão e atuação desse profissional. Nessa perspectiva, é interessante mencionar algumas possibilidades inerentes a atuação da/o pedagoga/o, tais como: realizar investigações sobre os processos educativos, organizacionais e de gestão na educação; realizar avaliação, criação e

¹ Denominamos os partícipes da pesquisa de pedagogas/os, dentre eles: 1 (um) pedagogo e 5 (cinco) pedagogas.

usos de recursos didáticos, realizar pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos da educação, didática e práticas de ensino dentre outras.

Ressaltamos que este estudo se faz presente na dimensão escolar e com a/o pedagoga/o, com o propósito de questionar e ampliar a formação de ser humano na perspectiva intermulticultural, uma vez que, estará sempre interagindo com diferentes pessoas, que trazem consigo a diversidade cultural. A/o pedagoga/o precisa ter o compromisso político na sua atuação, contribuindo, assim, para a educação multicultural e intercultural crítica, para a qualidade do ensino, divulgação de diferentes culturas, respeito a valorização da diversidade de culturas e diferenças, respeito a liberdade e aceitação do outro, evidenciando o alcance de todos, independentemente de raça, cor, sexualidade, crença, condição financeira ou cultural.

Diante das diversas dimensões da formação e áreas de atuação da/o pedagoga/o nos espaços educativos, preocupamo-nos com sua prática pedagógica, devido às mudanças introduzidas na sociedade pelas políticas públicas fundadas nos princípios do multiculturalismo, da dimensão multicultural e intercultural caracterizada pela diversidade e complexidade, olhar os indivíduos de forma distinta, com valores, tradições e as mais diversas expressividades culturais.

Fazer uma reflexão sobre a pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica das/os pedagogas/os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma tentativa de conhecer e interpretar a presença de elementos como as atitudes, as posturas, os valores, os comportamentos, as interações e relações entre professor-aluno, a dinâmica da prática pedagógica em sala de aula, as ações intencionadas e/ou não. Assim, elementos que contribuam de alguma forma, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como a missão da escola, o compromisso e competências das autoridades e da sociedade no contexto educativo mais amplo.

A partir dessas considerações, levantamos alguns questionamentos para refletirmos, de que modo a formação e as práticas das/os pedagogas/os consideram, mostram, tratam e avaliam a diversidade cultural? Como a diversidade cultural é percebida e recebe a importância que precisa para se tornar aprendizagens construtivas e significativas no processo de ensino e aprendizagem e formação dos alunos? As/os pedagogas/os percebem e trazem para si a significação e a relevância que tem a diversidade cultural existente e presente nos espaços escolares para a realização e a transformação de sua prática pedagógica?

Pelo entendimento de autores como Candau (2009, 2016) e Odina (2004) a pedagogia intermulticultural pode ser um conhecimento, uma disciplina, uma proposta ou

uma dimensão da educação. Entretanto, esses diferentes modos desta pedagogia se fazer presente têm como objetivo refletir sobre as questões culturais existentes e presentes na rotina dos espaços escolares, contribuindo, de forma significativa, para a atuação de pedagogas/os, na medida em que possam refletir sobre sua prática pedagógica, sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando, aceitando e valorizando a diversidade cultural que permeia o cotidiano da sala de aula.

Podemos enumerar vários elementos, conceitos, palavras-chave que caracterizam a pedagogia intermulticultural: cultura, respeito, reconhecimento, valorização, diferenças culturais, aceitação, diálogo intercultural, competências interculturais, práticas interculturais, compromisso intercultural, entre outros. Acreditamos que essas características possam de alguma maneira, influenciar a prática pedagógica de pedagogas/os, instigando-as/os a pensar, repensar, refletir e transformar o seu fazer pedagógico de forma positiva e significativa diante das diferenças culturais existentes no espaço escolar.

É interessante ressaltar, nesta discussão, os conceitos de professor/a e de pedagoga/o, porque vamos nos referir aos partícipes como pedagogas/os, porque são professores com formação em Pedagogia ou Normal Superior, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A reflexão teórica e crítica de conceitos são complexas, porém, necessária para entendermos porque chamamos professores, pedagogos ou professores pedagogos.

Nessa polaridade Houssaye (2004) considera a/o pedagoga/o como um criador de caminhos para alcançar fins, enfrentando qualquer situação; é alguém que teoriza e analisa a educação e/ou fato educativo formulando proposições sobre sua prática. Conforme Franco, Libâneo e Pimenta (2011) o pedagogo facilita a transformação da informação em saberes, na sala de aula, organizando situações pedagógicas para os aprendizes.

Esses autores ainda consideram que a atuação do pedagogo extrapola o âmbito escolar formal além das esferas não-escolares, as não-informal e informal. Nesse sentido compreendemos que o pedagogo juntamente com a atuação de um conjunto de profissionais fazem a escola, uma vez que desenvolvem formas de comunicações, interações interpessoais, favorecendo a aprendizagem dos alunos; o pedagogo também pensa a educação para além da escola e sala de aula, estudando a teoria e a prática, a partir de um pensamento crítico e reflexivo da realidade vivida.

Na educação brasileira, desde o século XX, vem surgindo a discussão do termo multiculturalismo no que diz respeito às diversidades culturais existentes e ao seu reconhecimento. Logo, a partir do conceito de multiculturalismo apresentam-se outras

concepções, como multicultural, intercultural, interculturalidade, multiculturalidade, dentre outros, que são objetos de reflexões de alguns autores na educação.

É relevante ressaltar que, neste trabalho, pedagogia intermulticultural refere-se à interrelação ou interligação da pedagogia multicultural e intercultural discutida no contexto educativo, lembrando que o termo multicultural surgiu anterior ao intercultural. O termo multicultural está intrinsecamente ligado ao intercultural, por isso, quando nos referirmos a intermulticultural, estamos nos referindo à discussão de ambos os termos no processo educativo e, especificamente, na prática pedagógica intermulticultural das/os pedagogas/os. Os termos multicultural e intercultural possuem aproximações, bem como apresentam especificidades entre si, em suas inter-relações, visto que, o intercultural vai além do multicultural com intenção educativa e planejada para a convivência emancipatória com os outros. Na busca pela compreensão desses conceitos e suas relações, buscamos as contribuições de autores como Candau (2008, 2009, 2010, 2016), Canen (2009), Carvalho (2012), Fleuri (2001, 2002), Odina (2004) Vieira (1995), entre outros.

A proposta da pedagogia intermulticultural é pertinente, ao mesmo tempo uma discussão enriquecedora para o contexto educacional, porque a pedagogia, como prática pedagógica, visa e necessita ampliar as possibilidades para a reflexão crítica e flexível em relação às transformações no âmbito educacional; à ampliação dos conhecimentos, das disciplinas; bem como atualizações dos seus conteúdos, levando-nos a rever conceitos e princípios no âmbito cultural, no sentido amplo. Essas mudanças, como diferentes concepções de cultura, currículo, ensino, aprendizagem, prática pedagógica e educação, que orientam e reorientam o currículo escolar e suas relações com a comunidade, que reveem o desenvolvimento a partir de um processo reflexivo da sua ação, motivam a/o pedagoga/o a redesenhar, refazer a sua prática, levando-a/o a enfrentar os desafios e os dilemas da profissão docente.

Atualmente, o trabalho da/o pedagoga/o está cada vez mais diversificado, devido à realidade multicultural e intercultural de sua atuação nos espaços escolares. A realidade educacional na qual estamos inseridos é um desafio para qualquer educador, em especial, a/o pedagoga/o por atuar nos mais diversos espaços educativos.

A iniciativa de trabalhar com essa temática surgiu no decorrer do Curso de Pedagogia, que realizei na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em especial na reta final do curso, momento que oportunizou a realização de um trabalho sobre o referido curso e a identidade dos acadêmicos. O estudo foi fundamental para minha formação como pedagoga,

instigando-me a fazer da Pedagogia o objeto de estudo com uma perspectiva intermulticultural, em busca de conhecimento sistemático da prática pedagógica.

Ao ingressar na docência como pedagoga efetiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), tive oportunidade de perceber que a rotina da escola é permeada por muitos desafios e conflitos, muitas vezes, a/o pedagoga/o se depara diante de contradições de sua profissão no desenvolvimento de sua prática docente. Contradições como: ser um profissional rígido, autoritário e/ou aquele que diz ser bonzinho; transmitir o conteúdo por causa da prova e em consequência de uma nota que precisa ser atribuída; dar conta da carga horária da escola e ter o desafio de buscar novos conhecimentos, ou seja, uma formação contínua. Em meio a esse contexto da rotina escolar e contradições nas práticas de pedagogas/os, destacamos a necessidade de conhecer e compreender a diversidade cultural, bem como as possibilidades da pedagogia intermulticultural ligada a todo esse processo educativo.

Nesse sentido, pensamos a pedagogia intermulticultural enquanto conhecimento que engloba a diversidade cultural com a qual se caracteriza a sociedade humana, e na necessidade de se refletir acerca de conceitos relevantes como cultura, multicultural e intercultural na educação, para que possamos compreender as relações sociais e culturais na escola, sala de aula, na rotina dos professores e alunos, nas práticas pedagógicas.

Na minha vivência profissional, enfatizo o diálogo entre pedagogas/os e alunos, pedagogas/os e gestores, pedagogas/os e coordenadores, pedagogas/os e demais atores que atuam na escola, bem como as interações e relações com a comunidade, acredito que muitas vezes não se desenvolve como um diálogo recíproco entre ambos, pois não é fácil, porém acreditamos que seja possível. Ressaltamos ainda que nas relações entre os profissionais é notável a presença de certa competição no espaço escolar, com a intenção de obter privilégios, favores, diante da distribuição de sala de aula, em relação aos demais colegas de trabalho.

Nesse contexto, a relação professor aluno precisa ser amigável, bem como o diálogo entre ambos, necessita ser compreensível para ambas as partes, pois o processo de ensino e aprendizagem requer envolvimento, parceria para que se torne possível e compreensível. Diante desta constatação intra e interrelacional, enfatizamos a imprescindível promoção de uma reflexão acerca da pedagogia intermulticultural no espaço escolar, com a convicção de que criamos a possibilidade de compreender e aceitar que o outro é diferente sim, nem pior ou melhor, diferente. A busca de compreensão desta pedagogia é significativa diante da realidade educativa que vivenciamos nos espaços escolares, com mudanças na cultura da sociedade por

uma gama de conhecimentos, informações e diversas situações problemas oriundas no espaço escolar.

Nessa polaridade ressaltamos o conceito de interação como ações recíprocas entre duas ou mais pessoas para partilha de informações, conhecimentos, saberes, vivências e experiências no contexto escolar e especificamente a sala de aula entre pedagoga/o-aluna/o, aluna/o-aluna/o, enriquecendo o universo social, histórico, educacional e cultural do aluna/o. Partindo desse entendimento recorreremos às contribuições de Vygotsky (2007) e Leontiev (2001), considerando as interações em sala de aula como fundamentais para a formação do aluno, visto que tendem a promover trocas significativas de conhecimentos e experiências. As relações que se desenvolvem no espaço escolar e sala de aula contribuem, interferem, facilitam e estimulam a construção de conhecimentos e saberes diversos de maneira participativa contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem significativa dos educandos.

Discorrer acerca da pedagogia intermulticultural se justifica também por sua dimensão complexa e multidimensional enquanto princípios e concepções que orientam para a realização de um trabalho que pode melhorar a vida em sociedade, no que diz respeito à humanização, respeito ao próximo, aceitação, valorização e reconhecimento de culturas e difusão do conhecimento no contexto educativo.

É no contexto educativo e na perspectiva intermulticultural da pedagogia, da prática pedagógica e das experiências colaborativas e educativas, no interesse pela investigação de um conhecimento sólido, rico e emancipatório, que apresentamos o problema de pesquisa: como a pedagogia intermulticultural interage com as práticas pedagógicas das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Diante do problema apresentado elencamos por objetivo geral: Investigar as interações da pedagogia intermulticultural com a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos: Identificar as concepções de pedagogia multicultural e intercultural nas práticas pedagógicas das/os pedagogas/os; descrever elementos constitutivos da pedagogia intermulticultural nas práticas pedagógicas das/os pedagogas/os; caracterizar as interações intermulticulturais presente nas práticas pedagógicas das/os pedagogas/os.

A pesquisa se desenvolveu por meio da metodologia da pesquisa-ação de abordagem colaborativa baseada nas contribuições de Fiorentini (2012) e Pimenta (2005) na qual os dados produzidos a partir das sessões reflexivas e da observação participante foram analisados com as orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Optamos pela pesquisa-ação de

abordagem colaborativa, por sua dinâmica de pesquisa, processo e formação, atendendo assim as necessidades de buscar conhecimentos, compreensões e interpretações acerca das experiências da pedagogia intermulticultural na qual tivemos por expectativas, possibilitar aos partícipes a oportunidade de refletir e ressignificar sua prática pedagógica, inserir os mesmos no processo de pesquisa, bem como ampliar sua formação enquanto profissional, cidadão e pessoa.

O encontro de participação foi necessário para uma aproximação com os partícipes da pesquisa, no qual apresentamos o projeto da pesquisa e solicitamos sua colaboração no desenvolvimento da pesquisa. As sessões reflexivas foram momentos em que os partícipes tiveram a oportunidade de repensar, refletir, transformar e ressignificar sua prática pedagógica em sala de aula, enriquecendo seu desenvolvimento profissional. Nesse momento, os partícipes questionaram a forma como desenvolveram suas práticas, porque fizeram de um jeito em vez de outro, porque foi um momento de autoconfrontação e análise crítica e reflexiva de sua própria prática. As primeiras sessões reflexivas foram discussões teóricas para que os partícipes compreendessem o objeto de estudo, ou seja, conceitos de pedagogia multicultural e intercultural no contexto da educação; a discussão sobre a prática pedagógica intermulticultural, e em seguida realizamos as sessões reflexivas práticas das aulas vídeo gravadas de cada partícipe.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Teresina na qual tivemos a colaboração de professores efetivos com formação em Pedagogia ou Normal Superior, com no mínimo 5 (cinco) anos de docência na rede de ensino e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização da análise dos acontecimentos utilizamos a análise de conteúdo segundo Bardin (2016), que visa a revelar o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem ou texto. Ainda por esta análise encontramos a presença ou ausência de características nas mensagens analisadas, na busca de ultrapassar o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas com base na inferência. Analisamos o material produzido a partir da colaboração dos partícipes no encontro de participação, nas sessões reflexivas e nas observações participantes, buscamos uma sistematização dos diálogos considerando o problema e os objetivos em foco. Na realização da análise desenvolvemos os três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

O trabalho está organizado em seções, a primeira - **Apresentação da temática em questão** – contemplando as considerações iniciais sobre o contexto da temática, justificativa e relevância do estudo, e objetivos que norteiam a pesquisa.

Na segunda sessão intitulada - **Contextualização e concepções do multiculturalismo no contexto educativo** – na qual apresentamos o contexto do termo multiculturalismo e adjetivações que vêm surgindo no contexto educativo como educação multicultural e intercultural. Nesta seção, ainda ressaltamos a concepção de pedagogia multicultural e intercultural.

Na terceira sessão do trabalho intitulada – **Pedagogia intermulticultural: discussão dos conceitos** – elucidamos o que estamos chamando de pedagogia intermulticultural, apresentando características e/ou elementos que constituem essa pedagogia na qual damos ênfase ao diálogo intercultural e a competência intercultural muito presente nos estudos realizados acerca dessa temática. E ainda intrinsecamente ligada a esse conhecimento da pedagogia intermulticultural e seus elementos constitutivos são indispensáveis quando pensamos na prática pedagógica intermulticultural considerando a diversidade cultural e as diferenças sociais, culturais, sociais, econômicas, raciais entre outras que podem surgir na realidade do cotidiano escolar. Nesse sentido apresentamos também a contextualização do Ensino Fundamental I – na qual elucidamos a organização do ensino nos anos iniciais na rede municipal de ensino de Teresina promovido e organizado pela SEMEC.

A quarta seção é intitulada **Trajatória metodológica**, na qual apresentamos todo o trajeto pelos quais realizamos a pesquisa-ação de abordagem colaborativa com caráter formativo e de pesquisador, explicamos a contextualização do lócus e o perfil dos partícipes, os procedimentos para elaboração dos acontecimentos como encontro de participação, questionário de perfil, sessão reflexiva e observação participante. Apresentamos ainda nessa seção um plano de análise dos acontecimentos baseado na análise de conteúdo.

A quinta seção intitulada **Achados sobre a pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas**, apresentamos as análises dos acontecimentos e diálogos desenvolvidos durante todas as sessões e anotações relevantes a partir da observação participante.

E **Conclusões reflexivas** – os resultados obtidos evidenciaram que as interações da pedagogia intermulticultural são manifestadas com as práticas pedagógicas por meio de ações, posturas, comportamentos, atuação, valores, relações e interações, princípios culturais, diálogos, habilidades, competências, planejamentos, formações, reflexões, compromisso e responsabilidade enquanto profissional e pessoa sociocultural.

O presente trabalho é relevante para o contexto social e educativo, uma vez que, apresenta uma discussão nova da realidade que é a proposta da pedagogia intermulticultural e que ocasiona à tona as diversidades culturais, as diferenças culturais no espaço escolar e especificamente a sala de aula, na qual ressaltamos a prática pedagógica intermulticultural de pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aos partícipes da pesquisa e aos demais professores (as) da educação básica apresentamos a oportunidade de conhecer um pouco sobre essa dimensão do campo do conhecimento, enriquecendo seu desenvolvimento profissional e sua prática pedagógica.

Tem sua relevância, por mostrar que é possível trazer a pesquisa para o interior da escola, com a participação dos atores da educação, e o quanto a pesquisa contribui para o processo formativo de professores dando-lhes a oportunidade para pensar, repensar, refletir, transformar sua rotina, suas práticas, comportamentos, atitudes, ações, interações e relações com alunos e outros profissionais que, compartilham a mesma realidade e/ou realidade diferentes no processo educativo.

Salientamos ainda que para o campo do conhecimento, este estudo, ocasiona um olhar novo em relação a diversidade cultural e as diferenças culturais presente no contexto educativo por meio da abordagem da pedagogia intermulticultural, e também em relação ao processo investigativo da pesquisa-ação de abordagem colaborativa, que vem ganhando espaço no campo das investigações metodológicas em educação. Destaco a relevância para minha formação pessoal e profissional enquanto professora da Educação Infantil, pois tive a oportunidade de estar refletindo e repensando minha própria prática no decorrer desse estudo, e enquanto acadêmica do Curso de Mestrado tive a chance e oportunidade de estudar, conhecer, aprofundar nessa área e dimensão da educação e do conhecimento que é a pedagogia intermulticultural, que por sua vez ,não se esgota nessa pesquisa ao contrário, confiamos que professores, pedagogos, pesquisadores, educadores, acadêmicos de graduação e pós-graduação em educação e outros leitores encontre outras inquietações, a partir desse escrito e que continue os estudos, pois aqui e apenas o ponto de partida.

Além do já dito, a realização desse estudo se torna relevante devido ao contexto histórico no qual estamos inseridos, que se caracteriza pela diversidade, e necessita ter a preocupação e atenção dos profissionais da educação, principalmente das/os pedagogas/os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreendemos que o estudo acerca da pedagogia intermulticultural contribuirá para uma prática de transformação nesse momento multicultural, pois são poucos os trabalhos acadêmicos e científicos produzidos por autores brasileiros que mostram interesse e apreço pela temática.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DO MULTICULTURALISMO NO ESPAÇO EDUCATIVO

Nessa seção elucidamos a contextualidade, as concepções do multiculturalismo e suas adjetivações no espaço educativo, com vista à esta explicitação dialogamos com autores como: Candau (2008, 2009), Canen e Oliveira (2002), Canen e Xavier (2011), Fleuri (2001), Imbernón (2016), Pieroni, Fermino e Caliman (2014), Santiago, Akkari e Marques (2013) entre outros. Iniciamos esta elucidação com uma discussão sobre o conceito de multiculturalismo, sendo, pertinente ressaltar que tal conceito varia de autor para autor, de contexto ou época no qual nos situamos, mas, sendo comum, abranger diferentes aspectos tais como o político, histórico, o social e o cultural.

O conceito multiculturalismo surgiu das relações entre diferentes culturas e, conforme Pieroni, Fermino e Caliman (2014), iniciou-se no processo de ocidentalização desde o período de expansionismo europeu, marcado pela exploração e colonização em diversos países, o que confirma as raízes históricas da globalização econômica e cultural como imposição do etnocentrismo numa visão de mundo em que se mantém a dominação colonial sobre diferentes culturas. Os conflitos entre as culturas que emergiram no processo histórico da formação humana e permanecem até os dias atuais com as situações, os problemas, os desafios e as contradições, que se manifestam em diferentes espaços da sociedade e em especial no contexto educativo.

Canen e Xavier (2011, p. 03) compreendem o multiculturalismo como “[...] um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar”. Existem alguns tipos de multiculturalismo, nem todos apresentam estes objetivos, bem como não é uma proposta educativa em si, mas uma categoria sociológica e política de análise dos contextos sociocultural e educativo.

Compreendemos que o multiculturalismo seja um conceito/categoria capaz de nos proporcionar respostas às perguntas sobre as diversas situações surgidas nos contextos sociais. É interessante lembrar que a partir do termo multiculturalismo, surgem diversas concepções e/ou termos como multicultural, intercultural, interculturalidade, multiculturalidade, transculturalidade, esses no campo sociológico e político mais geral; já no campo da educação encontramos educação multicultural, educação intercultural, entre outras adjetivações presentes no contexto educativo.

Para Candau (2008, p. 50), o multiculturalismo “[...] é a maneira de atuar, intervir, transformar a dinâmica social”, o que nos leva a entendê-lo como um movimento de experiência na realidade sociocultural e histórica através das transformações e mudanças que vivenciamos, na medida em que convivemos com pessoas diferentes, cada uma com sua própria cultura, valores, costumes e ideário, já formados.

Ainda, sobre a concepção de multiculturalismo, mencionamos Imbernón (2016, p. 69), quando afirma:

Multiculturalismo é reconhecer a existência de sociedade plural e diferenciada e a necessidade de agir de maneira respeitosa, mas também é a promoção das diferentes culturas e uma relação de convivência plena entre os diversos grupos culturais. Não é diluir as culturas diversificadas, e sim respeitá-las e compartilhá-las.

Para esse autor, o multiculturalismo traz a visibilidade para a existência de diferentes culturas, promovendo o respeito e a valorização das culturas. Desta forma, aparecem novas concepções e termos relacionados como a educação multicultural com o objetivo de promover emancipação cultural, elucidar a diversidade cultural, bem como respeitar, valorizar, compartilhar e fazer uso das diferentes culturas para a construção de conhecimentos compartilhados no contexto educativo atual.

O esclarecimento da origem do multiculturalismo se configura conforme o contexto histórico, político e sócio cultural no qual estamos inseridos, ou seja, de acordo com o ambiente que nos encontramos. Assim, Candau (2009, p. 162) afirma:

[...] o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os referidos às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo.

Em consonância com a autora, a origem do multiculturalismo vem das questões étnicas, dos movimentos sociais, de grupos excluídos e de identidades diversas das pessoas, os quais impulsionaram as discussões sobre a diversidade, os conflitos, impasses e imposições de modos de ser ou não ser das pessoas e de subserviência nos grupos e entre os grupos na sociedade. Nessa perspectiva, apresentaremos as adjetivações do termo multiculturalismo.

2.1 Adjetivações do termo multiculturalismo: Educação Intermulticultural

A intenção de tornar a educação intermulticultural, devendo se estender às mais diversas dimensões do processo educativo, indo desde a formação até às práticas em sala de aula. Assim, promover uma educação intermulticultural que atinja os objetivos e contemple as exigências intermulticulturais é algo pelo qual precisamos lutar e contribuir para que se efetive.

Nesta discussão, autores, como: Candau (2009, 2010), Canen e Xavier (2011), Fleuri (2001), Gonçalves (2015), trazem implicações e propostas de uma possível educação nessa perspectiva. Deste modo, a discussão prossegue expondo a educação multicultural e a educação intercultural de forma contextualizada, confrontando as distinções e semelhanças entre ambas. Ressaltamos ainda que utilizamos o conceito intermulticultural enquanto categoria/conceito discutido durante todo o trabalho e conforme já explicitamos em algum momento a que estamos nos referindo.

A sociedade educacional hoje apresenta características de uma educação intermulticultural? Como instituir uma proposta de educação intermulticultural? Será que o contexto educativo é permeado por elementos da dimensão intermulticultural? Educação essa que acreditamos ser necessária no processo educacional desde a formação de professoras/es até a atuação nos espaços educativos.

Com argumentação semelhante, Canen e Xavier (2011, p. 04) “[...] concebe a educação multicultural como uma perspectiva que deve informar todas as áreas do conhecimento e do currículo escolar, fazendo-se presente nas diversas atividades voltadas para essa formação e nas práticas cotidianas entre os atores sociais envolvidos [...]”. Junto com as autoras, entendemos que a educação multicultural tem uma dimensão ampla e abrangente, considerando que deve se estender às diversas áreas do conhecimento e da prática social, envolvendo o campo da educação em sua estrutura curricular e finalidade formativa, seja em âmbito escolar ou nos espaços não escolares, de forma que promova relações e interações intermulticulturais não imperialistas, que hierarquizam os modos de ser culturais.

A educação intermulticultural, aqui discutida, ao valorizar as diferenças culturais dos educandos e educadores, promove interações de igualdades no respeito ao outro nos espaços educativos. Busca de certa forma a quebra de preconceitos contra aqueles menos favorecidos ou aqueles marginalizados, que são considerados diferentes, de maneira que possamos formar futuras gerações livres de preconceitos, que demonstrem valores, respeito e apreciações das diferenças.

A perspectiva de educação multicultural apresentada por Imbernón (2016) como multiculturalidade, na qual ressalta que as mudanças precisam acontecer no âmbito educacional e, em especial nos espaços escolares, quando afirma:

Ao falar de educar na multiculturalidade, é necessário, portanto, falar de mudar as atitudes do professorado e da escola como instituição; mudar as relações que nela se produzem; mudar, por fim, o processo educacional institucionalizado. Não assumir um modelo de compreensão cultural ou de competência cultural tecnicado, mas um modelo de emancipação cultural e de reconstrução social, onde a cultura de grupos diferentes seja um valor positivo e a educação multicultural promova a emancipação cultural e a melhoria social dos alunos, aumentando o autoconceito e as expectativas que, às vezes, envolve alguns grupos de cultura distinta da nossa. (IMBERNÓN, 2016, p. 75)

Assim, ampliando a discussão, compreendemos que educar na intermulticulturalidade é pensar numa transformação radical do sistema educativo, na formação, passando pelas instituições, gestores, relações entre os profissionais da escola, comunidades e alunados, repensando a prática pedagógica desenvolvida pelas/os pedagogas/os em sala de aula, e que, de algum modo, reflita no comportamento e aprendizagem dos alunos. Diante disso temos alguns questionamentos: como inserir os princípios e as orientações da intermulticulturalidade nos espaços escolares, nas salas de aulas, nas práticas pedagógicas das/os pedagogas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como inserir essa intermulticulturalidade no processo educativo? São questionamentos necessários rumo às mudanças previstas para uma sociedade que respeite a diferença, a diversidade?

Refletindo acerca desses questionamentos e pensando de que modo podemos introduzir a multiculturalidade e interculturalidade no espaço escolar, retornamos a Imbernón (2016, p. 72-73) ao argumentar:

[...] não devem ser introduzidas apenas através da transmissão dos conteúdos nas aulas, como um simples reforço de informação, com técnicas educativas, vários livros, mas deveriam ser introduzidas nas estruturas da organização educacional. A multiculturalidade nas escolas não pode ser entendida como uma simples atuação para facilitar a inclusão social ou a aprendizagem de alunos de outra procedência cultural; não é apenas a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular alunos desmotivados; não tão somente fornecer as ferramentas educacionais adequadas para cada realidade acadêmica individual. A multiculturalidade deve ser entendida como aceitação de realidades plurais; como uma ideologia, uma forma de ver o mundo, a educação e a vida...[...].

A multiculturalidade e a interculturalidade precisam ser inseridas no processo educacional, iniciando, se possível, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na prática pedagógica da instituição escolar, por meio da aceitação e convivência de realidades plurais, às quais enriquecem a rotina na sala de aula, as relações e interações entre alunos e professores, numa ação em que as diferenças, as semelhanças e as necessidades sejam respeitadas, valorizadas de uma forma que despertam o interesse para a construção de novos conhecimentos que favoreçam todos no espaço escolar independente dos aspectos socioculturais.

Com relação à educação multicultural, Candau (2010) fala que a temática tem sua especificidade e vai se apresentando aos espaços acadêmicos escolares de forma lenta. Tem sua especificidade porque destaca as diferenças culturais no seu desenvolvimento, e sua apresentação é pouco perceptível tanto nos espaços escolares e acadêmicos, algumas vezes como disciplina, às vezes, atrelado às datas comemorativas como, por exemplo, o folclore, e não passa disso. Ainda precisa ser dada a importância que necessita para se expandir nos movimentos educativos até chegar à rotina da escola.

A educação multicultural apresenta dupla dimensão: uma decorre da necessidade de valorizar as culturas dos alunos, contribuindo para o sucesso e permanência escolar, assim, como a superação do fracasso escolar. A outra dimensão trata de romper com os preconceitos contra as diferenças, portanto, na formação de jovens que saibam conviver e respeitar à pluralidade cultural.

A proposta de uma educação multicultural, ou seja, da multiculturalidade segundo Imbernón (2016, p. 84):

[...] não deve ser um resultado acabado, mas um processo de construção de conhecimento compartilhado entre professorado, alunos e comunidade para construir um projeto educacional; deve ser uma ferramenta para a revisão da teoria e para a transformação da prática educativa.

O conceito de educação multicultural apresentado pelo autor converge com o conceito de educação multicultural defendido por Candau (2008, 2009), Canen e Oliveira (2002), Santiago, Akkari e Marques (2013) e Fleuri (2001), na medida em que são evidenciadas as diferenças culturais no processo educativo com uma perspectiva de transformação constante, envolvendo professores, alunos, gestores e comunidade escolar a partir da formação geral e profissional.

A educação intercultural pode ser definida como um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diversas, vivendo uma experiência intensa e complexa de identificação e respeito ao outro, enquanto um pressuposto relevante nos processos de formação de educadores.

Podemos considerar a interculturalidade como um projeto educativo que nos possibilite conhecimentos, diálogos, aprendizagens, reflexões críticas e construtivas entre as diferenças culturais na sociedade. No processo educacional de modo geral e amplo, as instituições e os profissionais têm o desafio de trabalhar e adotar esse projeto de transformar a prática pedagógica com o objetivo de rever e reformular de forma constante os processos de ensino e aprendizagens dos educandos, bem como contribuir com o desenvolvimento de uma consciência social e política crítica da diversidade cultural das pessoas nas relações e inter-relações sociais em ocorrência ampla na sociedade e, de forma restrita, nos espaços escolares.

Candau (2009, p. 25) defende a interculturalidade crítica como uma:

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

Consideramos nessa discussão, a interculturalidade como projeto educativo e pedagógico com iniciativas e perspectivas para se questionar, argumentar, transformar e construir conhecimentos. Por tanto, a educação intercultural impulsiona as relações recíprocas e ao diálogo entre modos diversos de conhecer, compreender, sentir, imaginar, atuar e aprender com os outros no mundo.

É interessante destacar que educação multicultural, educação intercultural e educação para a diversidade são conceitos similares intrinsecamente ligados. Gonçalves (2015) nos mostra uma relação entre educação multicultural e educação intercultural. A primeira corresponde a uma perspectiva globalizante de aquisição de valores, competências e atitudes necessárias a uma vivência social que fomente e respeite os direitos humanos. A educação intercultural num sentido mais restrito poderá ser tomada numa acepção pedagógico-didática, que compreende o estabelecimento de relações interpessoais na escola e na comunidade educativa.

A educação multicultural e a educação intercultural necessitam se complementarem, contribuindo para uma dimensão formativa na sociedade, para uma educação crítica, reflexiva, consciente, livre de discriminação, preconceitos, conflitos étnicos e raciais, dentre outros problemas que permeiam nossa realidade.

Fleuri (2001) faz algumas distinções entre educação multicultural e educação intercultural: entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural que refere-se à “intencionalidade”, a qual motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre diferentes grupos. O educador multicultural considera a diversidade cultural como um fato na educação e procura adaptar-se a proposta educativa sugerida pelo sistema educativo, enquanto que o educador intercultural constrói um projeto educativo intencional junto a escola, para promover o conhecimento, o respeito, a aceitação, a relação e interação entre os pares que carregam consigo culturas, valores, atitudes diferentes.

Nesse sentido, reconhecer a diferença do outro e respeitá-lo em todos os aspectos, nos faz pessoas melhores, educadores e educandos com mais conhecimento, informação e consciência crítica dos acontecimentos que perpassam a formação nos aspectos sociais, culturais e históricos.

Pensar numa educação a partir da multiculturalidade e da interculturalidade é um desafio, porque sair da rotina é complexo e desafiador, exige uma postura de confronto de práticas sociais cristalizadas, é necessário que haja sentido para professores e alunos, que seja relevante para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Corroboramos com Imbernón (2016, p. 78) ao afirmar:

Adequar o ensino à multiculturalidade dos sujeitos que convivem nas instituições escolares não é uma tarefa fácil, e o sucesso nos resultados dependerá, em grande medida, da capacidade de agir com autonomia tanto por parte do professorado como dos alunos, sujeitos desse processo.

É necessário que haja mudanças nas propostas curriculares de formação quanto ao ensino, das instituições escolares e das estruturas educacionais. Mudanças na teoria e na prática da educação, e para isso é preciso a aquisição dos conhecimentos, autonomia, competências, habilidades, compromisso, respeito para com os demais profissionais do espaço escolar.

Para o autor, a multiculturalidade é um trabalho de interação coletiva, colaborativo e se desenvolve onde existe a participação docente, atinge suas verdadeiras características no

trabalho e interior das instituições educacionais. Nessa interação ressaltamos as práticas, conceitos, interesses e valores de educandos e pedagogos no processo de ensino e aprendizagem.

Para que o projeto educativo acompanhe a perspectiva da multiculturalidade deve estar permeado por ações coletivas e colaborativas, com a participação e autonomia de professores, gestores e alunos, bem como pensar nas mais diversas possibilidades da noção de sala de aula, funções educativas e pedagógicas no âmbito da escola. É necessário expandir o entendimento de sala de aula para além do ensinar a ler e a escrever, mas como um espaço de aprendizagens significativas para o interesse e vivência dos alunos, envolvendo sua própria realidade.

Diante do já dito, apresentamos a seguir à reflexão sobre a concepção da pedagogia multicultural e intercultural.

2.2 Refletindo sobre a concepção da Pedagogia Multicultural e Intercultural

As concepções de pedagogia multicultural e de pedagogia intercultural, nesta subseção, refletiremos a partir das contribuições de autores como Canen (2014), Carvalho (2012), Pieroni, Fermino e Caliman (2014), Munanga (2014), Odina (2004), Vieira (1995), dentre outros, com o propósito de elucidar os conceitos, ideias e posicionamentos que autorizam uma pedagogia multicultural e intercultural. Assim, pretendemos construir argumentos sólidos e compreensivos dessa pedagogia nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas de pedagogos, de forma positiva e significativa.

Quando pensamos numa pedagogia multicultural lembramos de que essa proposta leva em consideração o respeito e reconhecimento das diferenças que podem ser sociais, culturais, raciais, sexuais, crenças, gêneros, condições socioeconômicas. Essa pedagogia precisa ser pensada nas políticas públicas de educação, chegar ao espaço escolar e à sala de aula. Sabemos que é um processo complexo, pois requer mudanças radicais nas relações humanas e isso necessita de tempo, dedicação, esforço, interesse por parte de formadores e educadores. Nessa perspectiva Munanga (2014, p. 35) acrescenta:

[...] a importância e a urgência, em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania através de uma pedagogia multicultural. Acredite-se que essa nova pedagogia possa contribuir para a construção de uma cultura de paz e para o fim das guerras entre deuses, religiões e culturas.

A proposta de uma pedagogia multicultural vem, por sua vez, lutar pelo respeito e reconhecimento da diferença e das diferentes culturas, dos diferentes grupos culturais, e trazer possibilidades de que um dia possamos conviver em uma sociedade permeada por uma cultura de respeito e paz entre os cidadãos.

A pedagogia multicultural também apresenta grandes contribuições para a superação do preconceito, práticas discriminatórias, valorização das identidades sociais, raciais, sexuais, esse exercício vai abrir a consciência para uma prática de respeito e aceitação para com os outros, independentemente de sua origem. Segundo Canen (2014, p. 93):

A pedagogia multicultural crítica pretende contribuir para superar a essencialização das identidades, incluindo as raciais, deve tomar o preconceito contra aquele percebido como o “outro” como seu principal eixo, propondo atividades pedagógicas que busquem: desconstruir estereótipos, valorizar os grupos e identidades oprimidos.

A proposta de pedagogia multicultural, apresentada pela autora, está intrinsecamente ligada à proposta de pedagogia intercultural defendida por alguns autores, quando defende a prática da pedagogia intermulticultural em relação aos conteúdos, que devem ser trabalhados de forma articulados com a perspectiva multicultural na escola, trabalhar atividades que mostre a natureza das diferenças culturais, dar voz e vez aos alunos para que possam se manifestar e defender seu ponto de vista, ideias, valores e cultura.

Em relação à concepção de uma pedagogia intercultural, Carvalho (2012) fala sobre o processo de construção de uma pedagogia associada à pedagogia do diálogo desenvolvida por Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Tal concepção tem por objetivo o diálogo entre as culturas, sendo assim referência para a construção de uma pedagogia intercultural. Nesse sentido, uma pedagogia intercultural que contemple as organizações do processo educacional como os cursos de formação, os currículos, os projetos, as práticas e que engloba o diálogo entre as diferentes culturas.

Com relação à pedagogia intercultural, Pieroni, Fermino e Caliman (2014) trazem a problemática da identidade do homem enquanto sujeito que é carregado de diferenças, propõem o diálogo entre diferentes culturas, a superação do etnocentrismo educativo, a superação dos preconceitos, criando pressupostos de uma cultura da alteridade, ou seja, da acolhida recíproca entre as diversidades.

O termo pedagogia intercultural está relacionado à pedagogia do diálogo, defendida por Freire (1987), e também a pedagogia da alteridade proposta por Pieroni, Fermino e

Caliman (2014), que falam de uma pedagogia que traz esperança para a educação, o espaço escolar e a sociedade educativa ao defender o diálogo, o encontro, o respeito e aceitação das diversidades. No contexto dessa pedagogia intercultural, ressaltamos o desafio para os professores de conduzir os alunos à descoberta do novo, que existem nas diferenças e semelhanças entre as várias maneiras de ser.

A proposta de uma pedagogia que apresentamos tem imbricação com a interação, o diálogo, a negociação, o respeito, a valorização e o enriquecimento entre as diferentes culturas, como afirma Odina (2004, p. 40):

Nuestra propuesta se imbrica en el entramado descrito y define la pedagogía intercultural como: “la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

A definição de pedagogia intercultural defendida pela autora destaca a valorização cultural e a necessidade de se pensar numa proposta educativa que prevaleça o respeito, a valorização, a igualdade de oportunidades na sociedade, na qual a competência intercultural se sobressaía.

Nessa perspectiva, Vieira (1995, p. 127), “Propõe-se uma pedagogia intercultural como forma de diálogo e troca de experiências entre o local e o global, a caminho duma visão pós-moderna da sociedade [...]”, ou seja, uma pedagogia na qual o diálogo e as experiências sejam fundamentais nas relações entre culturas diferentes no contexto educativo contribuindo para uma sociedade em que possamos conviver uns com os outros de maneira respeitosa.

Compreendemos que a pedagogia intercultural possa ser construída e desenvolvida em qualquer etapa e nível da educação, partindo da formação de professores, às práticas pedagógicas, ao processo de ensino e aprendizagem de modo geral na educação. E em especial aos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual realizamos a pesquisa. Com essa compreensão, argumentamos com Vieira (1995, p. 142):

Se efetivamente a pedagogia intercultural se pode aplicar à escolarização de crianças emigrantes, também se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças provenientes de qualquer cultura ou subcultura for. A pedagogia intercultural ultrapassa sim os objetivos de uma maior inserção e de uma

problemática do insucesso escolar das minorias étnicas, ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.

A pedagogia intercultural pode estar presente em qualquer nível ou etapa de ensino na educação e até mesmo nas políticas educacionais, porém se faz necessário que essa reflexão seja mais pesquisada, discutida, reconhecida nesse momento histórico em que se intensifica a visibilidade da diversidade cultural expondo diversos acontecimentos relacionado às situações sociais, econômicas e culturais, seria interessante a conquista para o reconhecimento educacional, social e cultural de uma pedagogia intercultural no processo educativo.

Vieira (1995) defende uma pedagogia intercultural como possibilidade de realizar o que falta fazer no contexto educativo, de forma dinâmica, interacionista de enriquecimento e aprendizagem pela troca de saberes e pelo diálogo de culturas, ou seja, uma pedagogia de partilha de experiências e conhecimentos entre todos os atores do espaço escolar. Nesse sentido, a pedagogia intercultural propõe que a diferença seja a origem de uma dinâmica na qual a construção de novos conhecimentos e saberes se enriqueçam por meio das trocas de experiências e diálogos de pessoas, em especial, o caso dos professores pedagogos e demais atores que vivenciam uma diversidade de contextos culturais.

A pedagogia intercultural é apresentada como um grande desafio para os dias atuais como afirma a autora:

La formulación de una propuesta conceptual de pedagogía intercultural se plantea como un reto en las sociedades actuales. Es ambiciosa en sus objetivos en cuanto que implica la adopción de una perspectiva que modula toda decisión educativa a la vez que promueve acciones diferenciadas en función de la interacción de variables culturales y otras significativas en educación. Es un reto porque propone un modelo de interacción social, de construcción conjunta del conocimiento, que implica una relación entre iguales en estructuras educativas basadas en relaciones de poder desiguales. (ODINA, 2004, p. 16).

Sob a luz da citada autora, entendemos a pedagogia intercultural como uma alternativa às propostas pedagógicas, aceitando a complexidade de cada ser humano e suas formas culturais, superando de certa forma a pedagogia multicultural, essa pedagogia intercultural segue por uma abordagem conscientizada, diferenciada e crítica na educação.

A pedagogia intercultural pode fazer a diferença nos espaços escolares, contribuindo de maneira significativa para o processo educativo e formativo no qual destacamos:

currículos, conteúdos, práticas pedagógicas, orientações pedagógicas, compromisso, competência intercultural e diálogo intercultural como elementos principais da pedagogia intermulticultural.

Candau (2008, 2009, 2010) traz contribuições expressivas para a discussão da pedagogia multicultural e intercultural, pois apesar de não discutir propriamente esse termo pedagogia, defende a educação multi e intercultural na qual destaca características que são intrinsecamente relacionadas à pedagogia intermulticultural que estamos refletindo. A citada autora dá ênfase à diversidade cultural imbricada a educação e especificamente as práticas pedagógicas e ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, seguiremos com a seção Pedagogia intermulticultural: discussão dos conceitos na qual elucidamos o que estamos chamando de pedagogia intermulticultural apresentando elementos que constituem essa pedagogia na qual damos ênfase ao diálogo intercultural e à competência intercultural presente nos estudos realizados acerca dessa temática.

3 PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL: DISCUSSÃO DO CONCEITO

Denominamos pedagogia intermulticultural, neste estudo, a articulação e/ou interligação entre os princípios e os significados da pedagogia multicultural que exalta o respeito, o reconhecimento das diferenças sejam elas sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero, econômicas entre outras, e que vislumbra uma sociedade com cidadãos livres de preconceitos para uma convivência harmoniosa. Numa relação com os princípios e os significados da pedagogia intercultural caracterizados pelo diálogo intercultural, relações e inter-relações recíprocas entre grupos de diferenças culturais diversas, na qual se almejem para além do respeito, aceitação e valorização das diversidades, existem uma intencionalidade pedagógica de resgate, enriquecimento, dinâmica, negociação, aprendizagem, formação e construção de conhecimentos entre as diferentes culturas e grupos sócio culturais.

A pedagogia intermulticultural enquanto conhecimento e prática se manifesta nos espaços educativos por meio da atuação de pedagogas/os, professoras/es, apresentando possibilidades para a construção de atitudes e ações educativas que promovam avanços no que diz respeito aos conhecimentos sobre as diferenças e as diversidades culturais no espaço escolar. Por tanto que somem com alunos, professores, escola e processo ensino e aprendizagem, visando ao sucesso, uma vez que formar professores numa perspectiva intermulticultural é transformar a escola numa instituição de promoção à aceitação, reconhecimento, paz e respeito às diferenças.

A pedagogia intermulticultural, intrinsecamente ligada à atuação da/o pedagoga/o, contribui para o trabalho com diferentes personagens, sejam eles educandos, outros educadores, diretores, coordenadores, funcionários da instituição escolar, comunidade escolar. Nesse sentido, são diversas as possibilidades e os desafios que a/o pedagoga/o encontra no cotidiano escolar, como por exemplo a interação e o diálogo com o outro é diferente, porque somos seres distintos, caracterizados por sermos complexos, inacabados, com gestos, comportamentos, atitudes, pensamentos, enfim modos de ser diferentes.

Refletir as práticas pedagógicas das/os pedagogas/os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos princípios e orientações intermulticulturais é pensar num contexto educacional caracterizado pela diversidade, por situações sociais, culturais, econômicas, raciais, no espaço escolar e especificamente na sala de aula. Por isso, ressaltamos a necessidade de repensar, problematizar, conseqüentemente, rever, mudar, os conceitos, ações, posturas, atitudes, comportamentos, diante da realidade na qual estamos inseridos e acreditamos ser desafiantes.

Compreendemos que uma pedagogia intermulticultural já se aproxima da realidade educativa escolar, imbricada ao contexto educacional pela complexidade que abrange o processo educativo, diante do momento histórico que vivenciamos, em que a diversidade de culturas começa a ter visibilidade, mudanças no campo social, político, econômico, educacional, cultural, na forma como vivemos, no mundo cada vez mais influenciado pelas novas tecnologias. Imaginemos a relação professor-aluno em meio a esse movimento das tecnologias e das diferenças culturais presentes em nossas vidas, o quão desafiante é tal relação.

A pedagogia intermulticultural destaca os pedagogos como profissional da educação que, por sua vez desenvolvem atitudes e comportamentos atrelados por princípios de uma cultura de origem, interiorizada, pela história a qual pertencemos, isso nos torna diferente uns dos outros. Então, somos diferentes, precisamos conhecer e aceitar essa condição e buscar compreender o outro na sua diferença. E, no contexto educativo, especificamente no espaço escolar, na sala de aula que temos o desafio de compreender a cultura dos educandos, fazer com que compreendam a sua própria cultura e a dos outros, também. Ainda temos o desafio de incentivar o ato de questionar nos alunos, a vontade e capacidade de tomar decisões no percurso de sua formação humana. Estamos preparados para praticar/exercer uma pedagogia intermulticultural?

Acreditamos que de alguma forma, pedagogas/os já fazem isso, apesar das dificuldades e desafios que é realizar a prática pedagógica, porque eles repensam suas práticas, tem o compromisso de ensinar não apenas o conteúdo, mas a enfrentar os desafios que surgem no decorrer de sua formação enquanto pessoa e cidadão.

Quando compartilhamos o conhecimento da pedagogia intermulticultural nas práticas pedagógicas e por todos os atores da prática educativa, podemos provocar mudanças sobre os objetivos da escola de ensinar e educar, provocar questionamentos necessários para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a formação dos educandos.

Compreendemos que a pedagogia intermulticultural seja capaz de possibilitar mudanças na organização do currículo e planejamento escolar, promover proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes, considerando os modos, as atitudes, os comportamentos, os valores e princípios diversos de todos os atores que trabalham no espaço escolar. Diante dessa discussão sobre a pedagogia intermulticultural, apresentamos dois elementos constitutivos dessa pedagogia, ressaltada pelos autores em estudo: o diálogo intercultural e a competência intercultural.

3.1 Elementos constitutivos da Pedagogia Intermulticultural

Ao refletirmos a concepção da pedagogia intermulticultural, destacamos dois elementos indispensáveis, segundo os autores em estudo, essa pedagogia é caracterizada pela presença do diálogo intercultural, discutido por Candau (2009), Dantas (2012), Odina (2004), Pieroni, Fermino e Caliman (2014) e Santos (2003); e a competência intercultural dada ênfase por Gonçalves (2015), Gundara (2012) e Odina (2004). Assim, vimos a necessidade de refletir sobre cada um desses elementos, destacando suas dinâmicas no espaço escolar e nas práticas pedagógicas de pedagogas/os, bem como a orientação para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na formação dos educandos, contribuindo para a superação de preconceitos e discriminação.

3.1.1 O diálogo Intercultural

Alguns teóricos trazem aportes sobre o diálogo intercultural nas discussões referentes à pedagogia multicultural e pedagogia intercultural, ou seja, da pedagogia que prime pela aceitação ao outro, pelo respeito, pela valorização e aceitação das culturas e das diferenças. Para esse momento, recorreremos às contribuições de Candau (2009), Dantas (2012), Odina (2004), Pieroni, Fermino e Caliman (2014), Santos (2003) e outros autores. É interessante pensar e saber a qual concepção de diálogo estamos nos referindo e qual a dos autores, enquanto elemento da pedagogia intermulticultural.

Então, no contexto da pedagogia intermulticultural destacamos o diálogo intercultural que se apresenta como proposta de intervenção no relacionamento entre educação intercultural e processos formativos, bem como nas práticas educativas. Pieroni, Fermino e Caliman (2014) discutem o diálogo intercultural como uma situação na qual diversas linguagens, significados, crenças se encontram intencionalmente e se enriquecem, mutuamente. Nesse encontro destacamos também o processo de transformação que é necessário estendermos aos espaços escolares, como uma estratégia para repensar e problematizar as práticas de preconceitos e discriminações por parte de alunos e pedagogas/os, confiantes que através do diálogo possamos mudar e transformar as práticas sociais.

Nessa perspectiva o diálogo intercultural proporciona manifestação de interação e relações entre os sujeitos de grupos culturais diferentes na busca por conhecimentos

relevantes que facilitam formas de aprendizagens com as mais diversas possibilidades de inter-relação entre saberes.

Com relação ao diálogo intercultural, Dantas (2012, p. 17) afirma “[...] o diálogo intercultural tem um caráter de projeto ético guiado pelo valor de aceitação do outro.” Assim se faz necessário a prática do respeito e da aceitação do outro, para que de fato aconteça a interpretação e compreensão intercultural entre os autores/atores da prática educativa. Torna-se também necessário que a promoção do diálogo aconteça entre os diferentes saberes e práticas que são recriados nas experiências docentes.

Santos (2003, p. 56) faz uma discussão sobre o multiculturalismo emancipatório nos direitos humanos e nessa discussão ele traz o conceito de diálogo intercultural, caracterizando-o como:

[...] diálogo de hermenêutica diatópica. Trata-se de uma prática de interpretação e de tradução entre culturas do diálogo entre culturas por intermédio da qual se amplia a consciência da incompletude de cada cultura envolvida no diálogo e se cria a disponibilidade para a construção de formas híbridas de dignidade humana mais ricas e mais amplamente partilhadas.

Quando o autor fala de “hermenêutica diatópica” está se referindo à ideia de que não existe culturas completas, mas presenças de culturas incompletas e essa incompletude precisa ser tomada como consciência através do diálogo que acontece entre autores/atores da prática educativa. Isso quer dizer que ficamos na seguinte situação: “[...] com o pé em uma cultura e outro em outra” (SANTOS, 2003, p. 444). A concepção de diálogo intercultural do autor está relacionada à troca entre diferentes saberes e diferentes referências de sentidos e significados.

Compreendemos que o diálogo intercultural está imbricado na interação entre diferentes pessoas e indivíduos com origens diversas, isso favorece o encontro entre culturas e entre pessoas. Assim, o diálogo intercultural pode contribuir com a superação de muitos problemas que surgem no espaço escolar, como preconceito, discriminação, *bullying*, entre outros. Assim, através do diálogo intercultural podemos conhecer, respeitar e enriquecer reciprocamente para a resolução de situações problemas que permeiam o espaço escolar e a sala de aula. Nessa percepção, Pieroni, Fermino e Caliman (2014) apresentam o diálogo intercultural como algo que possibilita aos professores em contextos culturais diversos, uma formação na qual se encontrem para refletir, pensar, repensar, trocar experiências, partilhas, aprofundar conhecimentos e construir novos, ou seja, se enriquecem mutuamente, ao tempo em que se transformam.

O posicionamento de Santos (2003, p. 56) é interessante quando afirma que o diálogo intercultural representa “o círculo de reciprocidade”, a versão que vai mais longe ao reconhecimento do outro. Porque, através do diálogo, podemos ouvir, se colocar no lugar do outro, assim compreendê-lo nas suas mais variadas dimensões no sentido das diferenças. Desta forma, podemos dialogar e expressar nossas ideias, pensamentos, vontades, interesses, conhecimentos, buscar conhecimentos significativos para nossas dúvidas e questionamentos.

Diante da reflexão apresentada sobre o diálogo intercultural, ressaltamos alguns questionamentos pertinentes, a saber: como é desenvolvido o diálogo intercultural no cotidiano da escola? Entre pedagogas/os/alunos, pedagogas/os/professoras/es, pedagogas/os/gestores, pedagogas/os/coordenadores, pedagogas/os/funcionários, pedagogas/os/comunidade escolar e entre todos os atores da prática educativa, como se desenvolve no espaço escolar?

3.1.2 Competência Intercultural

Imerso na sociedade em que os acontecimentos, transformações e mudanças acontecem de maneira célere, ressaltamos a diversidade cultural no contexto educativo e relacionado à pedagogia intermulticultural presente nas práticas educativas. Chamamos a atenção para os elementos e/ou características dessa pedagogia, tais como diálogo intercultural, compromisso intercultural, comportamento intercultural que constituem a competência intercultural e estimulam as/os a transformar suas práticas pedagógicas no espaço escolar, em especial na sala de aula.

Nas instituições de formação de professores temos a oportunidade de melhoria para uma educação multicultural e intercultural? Mesmo que os professores tenham uma formação rigorosa, qualificação em pós-graduação e competências experienciais da profissão docente ainda assim precisamos, como parte dessa formação, de acordo com Gundara (2012, p. 453), “[...] que haja dimensões interculturais nos cursos que integram o processo de formação de professores.”. Além de discutir a formação nessa perspectiva, o autor apresenta também “a força multicultural” de professores educados na perspectiva intercultural, e que está relacionada ao desenvolvimento de habilidades, competências e compromissos interculturais dentro e fora das instituições educacionais.

No tocante à competência intercultural, corroboramos com a perspectiva de Gonçalves (2015, p. 2) ao ressaltar:

É a “capacidade intercultural” do professor para entabular diálogo com as situações, ao mesmo tempo em que, reflexivamente, toma consciência da sua trajetória de vida, para, de forma prospectiva encarar o futuro, que lhe permite aceder a aspectos ocultos da realidade divergente em que vive e em que a sua acção se desenvolve, criando, deste modo, novos marcos de referência e novas formas e perspectivas de perceber e de (re)agir.

Para o autor, o professor que apresenta uma “capacidade intercultural” mostra-se capaz de lidar com situações diversas a partir do diálogo, tomar consciência da trajetória de vida para vislumbrar e encarar situações futuras diante de aspectos não perceptíveis da realidade na qual, adotamos a criação de novas referências, maneiras de perceber e se comportar no espaço escolar perante as diferenças. Deste modo, a prática educativa deve mostrar-se aberta ao meio sociocultural, procurar promover uma educação intercultural, ou seja, uma educação de reconhecimento das diferenças, aceitação do outro, uma educação intencional.

A “força multicultural” que Gundara (2012) aborda e a “capacidade intercultural” defendida por Gonçalves (2015) estão intrinsecamente relacionadas à competência intercultural enquanto elemento constitutivo da pedagogia intermulticultural, na qual pedagogas/os precisam para desenvolver seja no processo de formação inicial ou continuada, seja nas experiências em sala de aula, em sua prática pedagógica. A presença da competência intermulticultural confirma sua importância, tanto nos processos de formação inicial e continuada, quanto nas experiências desenvolvidas em sala de aula, pois, assim como o processo formativo, a prática pedagógica também é um processo contínuo que está sempre em transformação.

Ainda em relação à competência intercultural, ressaltamos algumas que podem ser adquiridas pelas/os pedagogas/os, que tenham interesse em desenvolver atividades interculturais, como: adquirir habilidades, atitudes, competências, comportamento e compromisso intercultural, o que é um desafio para o sistema educativo, nos programas de formação de professores, na escola, para pedagogas/os e educadores de modo geral. Quando discutirmos acerca da competência intercultural estendemos ao conhecimento da diversidade cultural, das diferentes culturas existentes imbricadas na prática pedagógica que transmite contextos e heranças culturais. Por isso, a preocupação para o desenvolvimento de uma consciência crítica do conhecimento cultural de si e do outro.

Para Odina (2004, p. 165), a competência intercultural é um conjunto de “[...] conocimiento, habilidades y actitudes que una persona debe tener para funcionar con éxito em uma sociedade pluralista para conocer y respetar las diferentes culturas y adaptarse a este

contexto desde su propia identidad cultural”. Sendo assim, compreendemos que a competência intercultural está relacionada à atitude, capacidade, compromisso e postura para lidar com as diferenças entre alunos, professores, gestores, coordenadores, comunidade escolar dando sentido as diferentes culturas, no processo de ensino e aprendizagem e formação do educando enquanto cidadão. O desenvolvimento da prática pedagógica exige domínio de conhecimentos e dos conteúdos a serem trabalhados, conhecimentos teóricos e práticos de diferentes culturas, habilidades desenvolvidas na experiência, conhecer e compreender a sua própria cultura, bem como dos alunos e de suas famílias, de onde vieram, quem são eles, o que pensam, o que querem, o que almejam.

Em consonância com Odina (2004), as atitudes interculturais imbricadas na competência intercultural referem-se a qualidades como curiosidade e abertura política, aceitando outras culturas; habilidades relacionadas à interpretação e comparação, ou seja, a capacidade de interpretar e explicar fatos, ideias ou documentos de outras culturas, relacioná-los ou compará-los com os seus, para entendê-los; ter capacidade de adquirir novos conhecimentos e a capacidade de colocar esses conhecimentos em prática em situações reais de comunicação e interação.

No que diz respeito à competência intercultural é muito interessante à contribuição de Odina (2004, p. 120) ao destacar:

Competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones; y a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. Las dimensiones de la competencia intercultural, coincidiendo con la definición general de competencia, son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el pedagogo, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos. El desarrollo de competencias interculturales en educadores y estudiantes debería ser un objetivo de todo programa de formación. Se propone un marco conceptual y una propuesta de actividades orientadas a desarrollar la competencia intercultural tanto en la formación de profesores como en otras situaciones educativas (centros escolares, programas de educación permanente, entrenamiento de orientadores y personal de apoyo). Se insiste en que las actividades dirigidas a la adquisición de competencias interculturales impregnen el currículo de forma transversal, a lo largo de todas las áreas y niveles.

A dimensão da competência intercultural atravessa as diferentes habilidades que a/o pedagoga/o possa desenvolver tanto no processo de formação quanto na sua prática

pedagógica no espaço escolar, visando assim a melhoria da ação pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que as competências interculturais podem ser adquiridas nos processos formativos inicial e continuado, nas experiências docente, nas interações entre educadores e educandos, mas que também são habilidades afetivas e cognitivas necessárias para o desenvolvimento profissional.

3.2 Prática Pedagógica na perspectiva Intermulticultural

Para que possamos compreender a prática pedagógica numa perspectiva intermulticultural é necessário primeiro reconhecê-la enquanto uma ação crítica e reflexiva, considerando-a como um desafio as/os pedagogas/os, conforme afirma Franco (2012, p.1 23), “A prática pedagógica requer que o professor busque a atividade intelectual dos alunos e a mobilize pelo desejo, fazendo que o aluno, mobilizado, “entre no jogo” da aprendizagem.”. Nessa percepção, a prática pedagógica exige do professor habilidade intelectual e possibilita despertar e estimular os alunos no processo de ensino e aprendizagem, lembrando que esse processo de desenvolvimento intelectual precisa ter sentido tanto para alunos quanto para professores.

Franco (2012) apresenta duas condições básicas para o exercício da prática pedagógica: a construção do sentido e a prática do diálogo. O sentido vem do diálogo e o diálogo cria sentido. No entanto, diálogo e criação de sentidos não são práticas naturais, são práticas históricas e dependem de determinadas condições para existirem, como: a problematização da prática; a organização pedagógica em sala de aula; o desenvolvimento de saberes pedagógicos que fundamentam à docência; a busca de condições para despertar no aluno o desejo de aprender; a mobilização do potencial intelectual do aluno.

Para refletir a perspectiva intercultural na prática pedagógica, se faz necessário falar e/ou pensar no currículo e no planejamento, pois para as/os pedagogas/os desenvolverem uma prática pedagógica intercultural requerem conhecimentos, habilidades e competências, que terá por base os saberes da formação docente. Assim, trabalhar sob uma perspectiva intercultural, segundo Candau (2009), propicia à organização curricular ao planejamento escolar e a presença consciente e permanente dessas características, permeando o processo educativo no espaço escolar e em sala de aula.

Nessa perspectiva, conforme Franco (2016), as práticas pedagógicas incluem o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagens, garantindo o ensino de conteúdos e habilidades para além da aprendizagem contemplando atividades

indispensáveis à formação dos alunos. Compreendemos que as práticas pedagógicas vão além do planejado e requer espaço de ação e análise ao não planejado, o que pressupõem ação coletiva, dialógica e emancipatória entre pedagogas/os e alunos no espaço escolar.

Entendemos que o conceito de práticas pedagógicas está intrinsecamente ligado, de forma intencional, às expectativas educacionais solicitadas pelas instituições escolares, o que torna necessário pensar na postura da/o pedagoga/o em sala de aula. Diante disso, apresentamos o desafio as/aos pedagogas/os de construir uma prática pedagógica intermulticultural permeada pela representatividade do sistema educativo que de alguma forma é planejado e expressa as intencionalidades dos processos pedagógicos das instituições.

Nessa perspectiva, e em relação ao conceito de práticas pedagógicas, Franco (2016, p. 541) afirma:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição.

É interessante que as/os pedagoga/os construam e transformem suas práticas pedagógicas, apesar da mesma seguir alguns nortes do sistema educativo, bem como a organização do sistema educacional. Cada instituição tem seu projeto, sua intenção, sua identidade, princípios e ideologias sua proposta pedagógica voltada para a comunidade escolar.

Entretanto, as práticas pedagógicas precisam explicitar suas intencionalidades através de diálogos com os personagens e atores da instituição escolar. Apesar das práticas pedagógicas serem de certa forma impostas, elas precisam ter um sentido significativo para que se desenvolva por meio de reflexões críticas e enriquecedoras para os processos de ensino e de aprendizagem da formação pessoal e profissional.

As práticas pedagógicas são complexas, com características diversas e quando pensamos em práticas intermulticulturais sua complexidade aumenta, porque trazem a diversidade cultural para o espaço escolar, ou seja, para as vivências com os alunos. Nesse sentido, conforme Franco (2012, p. 159), as práticas pedagógicas apresentam um caráter intencional:

a) Adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educativos mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes. Pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro da sala de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga.

As práticas pedagógicas são práticas sociais organizadas para atender ao sistema educativo e dar conta de expectativas educacionais de um determinado grupo social. Cabe a/o pedagoga/o ter a autonomia, ser crítico, pensante, desenvolver atitudes interculturais na busca de realizar uma prática pedagógica crítica e reflexiva favorecendo aos educandos aprendizagens significativas no que diz respeito às diversidades culturais, às diferentes culturas existentes e sua própria cultura.

Nessa perspectiva, a/o pedagoga/o precisa de orientações e conhecimentos sobre as diferenças culturais, para assim ter condições e desenvolver uma prática pedagógica intermulticultural na instituição escolar, despertando nos alunos a curiosidade para compreender o mundo nos mais diversos contextos. Com pensamento, Candau (2009, p. 52) afirma:

O objetivo de trabalhar na construção de práticas orientadas por uma perspectiva intercultural é oferecer às alunas e alunos múltiplas situações que lhes permita 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.

Diante das orientações propostas pela autora destacamos as que ajudam as/os pedagogas/os a trabalhar de forma reflexiva e crítica diante das transformações que vêm acontecendo na sociedade e das diferenças culturais existentes nos espaços escolares. Dentre elas:

[...] - compreender o sentido de pertença de meninos e meninas a diferentes grupos, procurando que outras visões e experiências entrem em jogo para transformar, gradativamente, as formas de circulação e os saberes de/na escola; - defender no plano curricular e dos projetos educativos, a presença de saberes culturais diversos, referenciados em múltiplos repertórios culturais, sem deixar de se remeter a eles com caráter de igualdade; - transformar as salas de aula em espaços de diálogo que possam se abrir à palavra, aos saberes, aos valores e às formas de vida de grupos diversos,

tornando possível que meninos e meninas se expressem a partir de suas próprias crenças, visões, etapas de vida, sexualidade, gêneros, entendendo-se e aceitando-se, dessa maneira, o caráter de processo de construção dos intercâmbios;

- incorporar no plano das atividades, experiências interculturais com variados formatos educativos que incluam jogos, canções, leituras, escrituras, dramatizações, arte, que promovam relações de reciprocidade entre os meninos e meninas e que convoquem as famílias e as comunidades, não só nos momentos de celebrações, atos escolares ou projetos específicos, mas que possam convocar todas as dimensões do cotidiano escolar; - Incluir no plano dos conteúdos as histórias e culturas dos povos originários, das mulheres e de todos os grupos sociais que foram historicamente invisibilizados ou discriminados pelo sistema escolar. (CANDAUI, 2009, p. 53).

Por reconhecermos a complexidade das práticas educativas e pedagógicas interculturais, afirmamos a necessidade de conhecimento da cultura, da/o pedagoga/o e do aluno, para trabalhar as questões culturais propostas no currículo, promover atividades para que os alunos compreendam que somos seres únicos com culturas diferentes, mas que precisamos respeitar e valorizar o conhecimento cultural de cada um. Entendemos ainda o grande desafio colocado aos professores em desenvolver práticas pedagógicas interculturais, com habilidades e competências interculturais no seu fazer educativo.

As práticas pedagógicas intermulticulturais se desenvolvem como espaço de diálogo, ou seja, de mediações entre a sociedade e a sala de aula, assim têm essa intencionalidade num determinado espaço e momento histórico. No momento atual das novas tecnologias com suas influências nas relações sociais e culturais de produção de conhecimentos nos espaços escolares, essa situação não é diferente. Através das práticas pedagógicas nos transformamos e podemos transformar os outros em humanos críticos e reflexivos ao nos apropriarmos do conhecimento da realidade, do que está acontecendo ao nosso redor. Então, por meio da prática pedagógica, os conhecimentos diversos, as produções, as relações dialéticas, sociais, culturais e ideológicas possibilitam o conhecer do novo e do outro.

Nessa perspectiva, ressaltamos a organização das práticas pedagógicas como prática social, conforme Franco (2016, p. 547-548):

[...] produz uma dinâmica social entre o dentro e fora (*dentro/fora*). Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Essa dinâmica é permeada pelo diálogo, na busca por novas possibilidades de construção do conhecimento, sendo diálogo intercultural elemento fundamental da pedagogia intermulticultural, como uma possibilidade de ir além do que acontecem no cotidiano das escolas que ultrapassem currículos, projetos pedagógicos, processo de ensino e aprendizagem impulsionando assim uma educação emancipatória na qual se priorize os conhecimentos, valores das diferenças socioculturais contemporâneas na sociedade e nomeadamente nos espaços escolares.

Apresentamos nesta dissertação o desafio para pedagogas/os, escolas e sistemas educativos de incluírem nas práticas pedagógicas conhecimentos culturais, saberes, valores através do diálogo intercultural entre os diferentes grupos socioculturais na sociedade na qual estamos inseridos. Sabemos que não é fácil, porém, acreditamos ser possível, desde que haja compromisso, interesse, condições, autonomia e determinação por parte de todos que constituem o processo educativo.

A complexidade da prática pedagógica das/os pedagogas/os é notória, uma vez que envolve ações coletivas, logo não depende exclusivamente do trabalho individual, parte de ações coletivas que são de certa forma pré-estabelecidas pelo sistema educativo e construído pela escola. Assim, a prática pedagógica pode ser construída pelas interações de seus diferentes atores docentes, discentes e gestores na construção do conhecimento, no trabalho com os conteúdos pedagógicos contribuindo para um ensino de qualidade dos educandos.

É interessante compreender a prática pedagógica enquanto ação coletiva, complexa, inter-relacionada a um fenômeno maior que é a educação, organizada para atender a objetivos explícitos. Essa ação coletiva é desempenhada por um sujeito que pensa, age, transforma e se transforma enquanto profissional e pessoa nas relações com os outros.

Entendendo, assim, a prática pedagógica numa perspectiva intermulticultural como forma de crescimento e reconhecimento das/os pedagogas/os, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo os processos de ensino e de aprendizagem e a formação dos educandos. Através da prática pedagógica a/o pedagoga/o tem a oportunidade de transcender, transformar sua relação com os alunos e demais atores da instituição escolar, levando-os a se transformar em pessoas críticas e reflexivas, que sejam capazes de tomar decisões de forma consciente e crítica diante das situações problemas que surgem no percurso de construção e formação pessoal, acadêmica e profissional.

A prática pedagógica multicultural envolve,

Para tal, quatro dimensões da prática pedagógica multicultural são propostas: a construção (que envolve a produção do conhecimento, por parte do aluno, por intermédio de estratégias que o ajudem a buscar, compartilhar e analisar a informação sobre o pluralismo cultural e as desigualdades); voz e escolha (desenvolvimento de atividades democráticas em sala de aula, envolvendo a voz e a escolha dos alunos); crítica (envolvendo estratégias que demandem a discussão de valores culturais conflitantes, críticas ao status quo e investigação das relações culturais de domínio e marginalização); e, por fim, o ativismo social (incentivo a tomadas de posição e ações efetivas, com base nas outras três dimensões, que levem ao ganho de habilidades para uma oposição ativa às condições de desigualdade). (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63-64).

A complexidade e a relevância da prática pedagógica multicultural para a atuação de pedagogos são manifestadas na ação pedagógica através de diversas dimensões que abarcam desde a produção do conhecimento, desenvolvimento de atividades diversificadas com escolhas dos alunos, estratégias que valorize as culturas, até ações afetivas para com o outro, entre outras.

Nessa concepção se faz necessário compreender a prática pedagógica multicultural como uma prática discursiva e problematizadora carregada de desafios como Canen e Oliveira (2002, p. 73-74) afirmam:

Perceber a prática pedagógica multicultural como uma prática que se constrói discursivamente, por causa de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, parece ser um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometidos. Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como “diferentes”, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão multicultural. Narrar nossas experiências, dialogar com movimentos sociais e com práticas efetivadas nessa linha, bem como incrementar nossas pesquisas sobre pedagogias multiculturalmente comprometidas são, sem dúvida, alguns caminhos promissores para a concretização do ideal multicultural no currículo em ação.

Enquanto educadores podemos avançar nos estudos e pesquisas que reflitam a prática pedagógica multicultural e intercultural, narrar nossas experiências, dialogar com autores que trazem essa temática no campo da educação, construir conhecimentos relacionados às diferenças culturais, que valorize e reconheça a cultura do outro, o diálogo intercultural nos espaços escolares e salas de aulas.

A prática pedagógica intermulticultural da/o pedagoga/o tem por desafio: despertar em seus educandos a curiosidade, incentivar ao ato de questionar, de escolher e tomar suas próprias decisões, provocar mudanças de atitudes e comportamentos. O que depende da

relação existente entre pedagoga/o-educando, lembrando que tal relação precisa ser construída através do diálogo recíproco e intercultural pautado pelo compromisso profissional.

Candau (2016, p. 812-813) apresenta sugestões de atividades que foram realizadas para caracterizar a prática pedagógica intercultural e para que possamos compreender o quanto é possível trazer tais práticas para o espaço escolar e como realizá-las:

Foram muitos os exercícios realizados, tais como: promover atividades para conhecer melhor o mundo cultural de nossos alunos/as; identificar elementos importantes, “marcas”, da cultura escolar da instituição onde trabalha; observar os painéis da escola – quem organiza, com que frequência são mudados? Que temas e informações são privilegiados. Os alunos participam ou não da organização desses painéis? –; escolher um livro didático utilizado na escola e analisá-lo, procurando ver se a diversidade permeia o livro ou não – como são as imagens? O conhecimento é apresentado de modo linear e único? Abre para a possibilidade de outras leituras e conhecimentos? –; construir uma prática pedagógica de caráter intercultural, executá-la e fazer uma apreciação; “conversar” com colegas sobre a diversidade cultural presente na escola; discutir com colegas determinadas frases, como, por exemplo, “a sociedade brasileira é multicultural, mas a educação escolar não”, “as práticas multiculturais afirmam as diferenças e terminam por reforçar os conflitos na sociedade e nas escolas”; analisar prática intercultural apresentada por professora externa ao grupo; etc.?

Compreendemos que há diversas maneiras de se trabalhar propostas e atividades interculturais e que é necessário conhecer a realidade dos alunos em primeiro lugar, sua cultura e seus interesses, para decidir quais atividades serão possíveis de se realizar com eles e como realizá-las, num planejamento aberto entre escola, pedagogas/os e alunos.

A autora traz propostas nas quais a/o pedagoga/o precisa levar em consideração elementos potencializadores da educação intercultural, como a autora menciona:

[...] 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. (CANDAU, 2016, p. 817).

Tanto Candau (2016) quanto Odina (2004), compartilham das mesmas propostas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nos espaços escolares com professores e educandos e todos os atores da escola.

Em relação às práticas pedagógicas intermulticulturais, Odina (2004) apresenta propostas interculturais como: elaborar atividades motivadoras, ativas, participativas e dinâmicas que envolvam a vida escolar, atividades que são úteis para a apresentação de situações reais e cotidianas que ajudam a transferir a aprendizagem escolar para situações da vida. O processo de construção do conhecimento deve ser realizado de forma intercultural, isto é, colocando uma multiplicidade de óticas, diferentes formas de interpretar a realidade.

Então, desenvolver práticas pedagógicas intermulticulturais é um desafio para a/o pedagoga/o de hoje, que carece de incentivo, força de vontade, compromisso com a educação e com os educandos, que acreditam na capacidade transformadora da construção de conhecimentos, ou seja, da atividade intelectual de compreender e interpretar a realidade permeada pelas diferenças culturais.

Destarte, as práticas pedagógicas intermulticulturais necessitam serem elaboradas para atender as necessidades da escola, pondera se aos processos de ensino aprendizagem estão a caminho de uma formação emancipatória e crítica para os alunos. Nesse sentido, compreendemos a necessidade da ação coletiva, de tomada de consciência, das interações, relações recíprocas, diálogo intercultural, competências, habilidades, atitudes e compromissos interculturais em busca de práticas pedagógicas intermulticulturais emancipatória e crítica.

É diante dessa reflexão da prática pedagógica intermulticultural da/o pedagoga/o que apresentamos a contextualização do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina, uma vez que os partícipes da pesquisa atuam nos iniciais dessa etapa de ensino.

3.3 Contextualização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina

Nessa seção apresentamos uma breve contextualização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina e se justifica pela modalidade e nível de ensino a ser escolhida para contemplar o campo empírico desta pesquisa. Deste modo faz se necessário o conhecimento do percurso e mudanças pelo qual as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina e a própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC passou para chegar a organização que se tem hoje desse nível de ensino, discussão respaldada nos documentos a saber, Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (TERESINA, 2008), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Currículo de Teresina (TERESINA, 2018).

Em relação à implantação ou reformulação, no que diz respeito à proposta curricular de ensino da rede municipal de Teresina, teve início na década de 1990, ainda sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/1971), denominou-se

“Proposta Curricular do Ensino Fundamental”. Constituía-se das matérias do núcleo comum fixado no Parecer n. 853/71 do Conselho Federal de Educação, abrangendo o ensino fundamental de oito anos, dividido em duas etapas: a primeira, com dois blocos de dois anos, tendo um único professor responsável pela regência das aulas e com progressão automática; e a segunda, dividida em quatro séries anuais, de 5ª a 8ª séries, com regência de aulas sob a responsabilidade de um professor para cada área de estudo (TERESINA, 2004, p. 9 *apud* TERESINA, 2018, p. 16).

No ano de 2008, não apenas pautava-se nos marcos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e do Parecer n. 4/1998-CNE, como refletia o espírito participativo e descentralizador do momento. Assim, partindo da reflexão e debate dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definiu as Diretrizes Curriculares da rede Municipal de Teresina, para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, a partir das contribuições dos profissionais de educação da Rede que, ao tempo em que se valiam dos referenciais da “Proposta Curricular do Ensino Fundamental” dos anos de 1990, assentavam o ensino municipal nas bases teóricas e metodológicas da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, dos construtivismos de Jean Piaget e Lev Vygotsky e da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (TERESINA, 2018, p. 16).

A organização da escolaridade e do conhecimento a serem desenvolvidos nos nove anos do Ensino Fundamental, dos currículos de cada escola, num eixo horizontal, integrador de conteúdos, aspectos conceituais (teorias e princípios) e procedimentais (valores, atitudes, habilidades e regras) em um eixo vertical, com a disposição das disciplinas numa “estrutura em espiral” em que os conteúdos são “retomados em diferentes níveis de profundidade e complexidade.” (TERESINA, 2008, p. 139).

As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina reformuladas com a aprovação da Base Nacional Curricular a fim de contemplar “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” necessário à efetivação do direito à educação básica de crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2018, p. 7). A partir da organização de grupos de estudos e trabalho com técnicos da SEMEC e posteriormente com professores, diretores e coordenadores pedagógicos de diversos segmentos, por área de conhecimento.

Nessa perspectiva foi promovido um Seminário Municipal, reunindo diretores, professores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas do Ensino Fundamental da Rede, ao lado de técnicos e especialistas na temática e realizou-se consulta pública, envolvendo, por meio de questionário, 10.171 estudantes e 921 professores e pedagogos de 154 escolas (10 de educação infantil e 144 de ensino fundamental). O evento possibilitou o

envolvimento de diferentes atores que fazem o ensino na Rede Municipal, tornando-os partícipes, conforme o art. 6º da Resolução do Conselho Nacional e demonstrou como os currículos escolares se integram às ações pedagógicas e ao aprendizado. (TERESINA, 2018).

Desse modo, a nova proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Teresina acolhe os saberes e práticas presentes em sua realidade, conformando a Base Nacional Comum, como previsto no Art. 8º da Resolução, ao seu contexto e características. Um currículo que constitui o núcleo central do processo educativo, da organização dos tempos e espaços escolares e das relações entre professores e estudantes. Sua elaboração foi norteada pelos princípios balizador dos direitos de aprendizagem que o aluno precisa aprender; constituído por saberes de diferentes áreas e experiências sociais e culturais, indispensáveis ao desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pela vida pessoal e profissional e pela formação crítica e cidadã; ganha vida no dia a dia da escola, adequando-se às transformações culturais, tecnológicas e científicas; determina os níveis de aprendizagem para cada etapa do ensino; conseqüentemente, estipula padrões do que deve ser aprendido em cada série ou ano escolar.

A elaboração do currículo orientou-se por concepções, que devem balizar os planejamentos e materiais pedagógicos da Rede Municipal nos quais levou em consideração à criança e adolescente tendo como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), o qual se concebe criança como ser humano com até doze anos e adolescentes como pessoas com idade entre doze e dezoito anos a quem são asseguradas proteção integral; a Equidade uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação e consignada no Plano Municipal de Educação de Teresina como integrante da qualidade consiste no reconhecimento das desigualdades sociais e das diferenças e singularidades individuais, bem como da necessidade de estratégias pedagógicas e processos de aprendizagem que as contemplem.

A proposta curricular do Ensino Fundamental de Teresina, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, organiza-se em quatro áreas do conhecimento que se desdobram, em nove componentes curriculares. A organização dos componentes curriculares consta em documento específico que explicita os fundamentos teórico-metodológicos do ensino, as unidades temáticas e objetos do conhecimento, as competências e habilidades, as orientações didáticas para tornar o Currículo efetivo, e as concepções que norteiam o ensino e a aprendizagem. As unidades temáticas consistem em temas macros que, abrangendo diferentes áreas, conteúdos e habilidades, conferem caráter interdisciplinar ao Currículo, mobilizam conhecimentos formadores de competências e associam o conteúdo aprendido com a vida cotidiana. Cada unidade temática é composta por objetos de conhecimento que direcionam o

conteúdo a ser ensinado associado a uma ou mais habilidades que consistem nas aprendizagens essenciais asseguradas a todos os alunos, formando a base dos saberes a serem adquiridos em cada etapa do processo de escolaridade organizado.

A escolarização dos alunos da Rede Municipal tem-se organizado, desde a proposta curricular de 1990, nos anos iniciais, em blocos e, nos finais, em séries ou anos. Essa experiência foi atualizada nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina de 2008, incorporando a flexibilidade facultada pelos artigos 23 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), bem como pelas indicações do Parecer CNE/CEB n. 7/2007 sobre a pertinência da “organização dos anos escolares, principalmente os iniciais,” em ciclos de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 5). Desde então, o ensino fundamental na Rede Municipal de Teresina tem-se organizado em duas fases (TERESINA, 2008, p. 142):

Primeira fase: do 1º ao 5º ano, dividida em dois blocos – um com o 1º, 2º e 3º anos, para crianças com 6 a 8 anos de idade, e outro com o 4º e 5º anos para crianças de 9 e 10 anos; Segunda fase: do 6º ao 9º ano, dividida em anos escolares.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, destacamos até o 2º ano do Ensino Fundamental com o conhecimento do alfabeto e da mecânica da escrita/leitura e aquisição das competências de codificação e decodificação “dos sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” que se dá com o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (TERESINA, 2018, p. 90).

Quanto à progressão do conhecimento com a articulação entre Educação Infantil e fase inicial do Ensino Fundamental e entre esta e a fase final, bem como de continuidade das aprendizagens e integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Desse modo, segue a organização da escolaridade em dois segmentos: o primeiro composto por dois ciclos e o segundo por quatro anos. No primeiro segmento, tem-se o 1º Ciclo com duração de 3 (três) anos e o 2º Ciclo com duração de 2 (anos) anos. No segundo segmento, têm-se quatro anos escolares. Nessa organização, há avaliações no interior dos ciclos e ao final ou nos anos escolares. As primeiras ocorrerão ao longo dos anos escolares e objetivarão diagnosticar, oferecer dados e monitorar a aprendizagem durante

vários momentos do processo, e as demais terão a finalidade de promover os alunos de um ano ou ciclo para o outro conforme os parâmetros definidos na Rede. Em relação à estruturação do Ensino Fundamental em ciclos, têm-se, assim, definido: ciclo 1 (1º e 2º anos-ciclo de alfabetização), ciclo 2 (3º, 4º e 5º anos), ciclo 3 (6º e 7º anos) e ciclo 4 (8º e 9º anos). (BRASIL, 2018, p. 81). Nesse sentido os anos iniciais do Ensino Fundamental caracteriza-se pelo ciclo 1 contemplando (1º e 2º anos) caracterizado como ciclo de alfabetização; e pelo ciclo 2 contemplando (3º, 4º e 5º anos) que envolve diversas habilidades.

Interessante apresentar as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes nos nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Teresina. Tais habilidades encontram-se articuladas aos objetos de conhecimento, às práticas de linguagem e aos campos de atuação, a saber: Práticas de Linguagem: correspondem aos eixos de integração de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica; Campos de atuação: referem-se à esfera discursiva organizadora da produção, recepção e circulação dos diferentes textos (orais, escritos, multissemióticos), ou seja, dizem respeito ao espaço no qual ocorrem as práticas sociais em torno da linguagem; Objetos de Conhecimento: demonstram conceitos e processos estruturantes da Língua Portuguesa; Habilidades: expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares; Unidades Temáticas: apresentam os temas das práticas didáticas a serem trabalhados, definidos a partir do campo de atuação humana, vinculando gêneros e possibilidades de trabalhos integradores ou interdisciplinares. Essa organização permite visualizar a progressão das habilidades ao longo dos ciclos, o que não significa que as habilidades serão trabalhadas de forma compartimentada, mas inter-relacionadas. (TERESINA, 2018).

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção, discorreremos sobre a pesquisa em educação na qual destacamos a pesquisa qualitativa e, ligada à mesma, a pesquisa-ação de abordagem colaborativa, bem como os dispositivos para o registro dos acontecimentos nos encontros de participação, sessões reflexivas, observação participante, lócus e partícipes da pesquisa e o plano de análise de dados na perspectiva da análise de conteúdo. A organização metodológica se orienta nos estudos de André (2007), Bardin (2016), Caregnato e Mutti (2006), Desgagné (2007), Gil (2011), Ibiapina (2008), Ludke e André (1986), Magalhães (2006), Pimenta (2005).

A pesquisa tem por objeto de estudo a pedagogia intermulticultural com a prática pedagógica das/os pedagogas/os. E, apresentamos por objetivo geral: Investigar as interações da pedagogia intermulticultural com a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atender aos objetivos da pesquisa entramos em contato com os partícipes em busca de uma colaboração para a realização da investigação.

Nessa percepção, a escolha metodológica de enfoque qualitativa, do tipo pesquisa-ação de abordagem colaborativa é pertinente devido possibilitar a produção do conhecimento e desenvolvimento profissional dos professores na medida em que refletem sobre sua ação, repensando e transformando sua prática profissional e coletiva a partir de olhares e experiências diversas.

Outro aspecto que confirma a escolha desse tipo de pesquisa deve-se à sua dimensão abrangente de possibilitar aos partícipes momentos de reflexões críticas e analíticas para pensarem, repensarem, transformarem a prática pedagógica, a partir de diálogos, partilha de saberes, sugestões para aperfeiçoamento e enriquecimento da prática; estimular possíveis mudanças vislumbrando uma prática pedagógica intermulticultural, a qual considera, aceita e valoriza a diversidade cultural e as diferenças culturais no contexto escolar; além da oportunidade de participar colaborativamente do processo de produção do conhecimento, uma vez que a voz, os diálogos, sugestões, ideias e posicionamentos são considerados no momento da produção do conhecimento.

4.1 Delineando a Pesquisa-ação de abordagem colaborativa

Para a contextualização da pesquisa-ação de abordagem colaborativa lembramos sua atuação na pesquisa em educação, vista como um processo crítico e reflexivo que ajuda a descobrir novos e diferentes fatos, de forma sistemática. Assim, ao usarmos esta modalidade

de pesquisa na investigação da pedagogia intermulticultural e as práticas pedagógicas, buscamos conhecer e interpretar a realidade e a dinâmica das relações dialéticas vivida pelos partícipes envolvidos neste estudo. Nesse sentido, ressaltamos a importância da pesquisa em Educação que acompanha as mudanças no campo científico e acontece na sociedade, juntamente com André (2007, p. 121-122) ao afirmar:

Ganham forças os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida.

Entre as modalidades de pesquisa, neste estudo ressaltamos a pesquisa-ação por se tratar de estudos que envolvem intervenção na realidade e que implica a participação dos sujeitos na pesquisa, podendo ter forte inclinação política, na linha de emancipação, ou enfatizar os aspectos afetivos, sociais, pedagógicos, conforme sustenta Fiorentini (2012). Nesse grupo de pesquisa-ação, encontramos as pesquisas de abordagens colaborativas.

A opção pela pesquisa-ação de abordagem colaborativa é por acreditarmos que a mesma atende aos objetivos do estudo, por sua dinâmica, processo e formação, atendendo assim às necessidades de interpretar a presença de elementos da condição da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta abordagem encontramos a possibilidade de desenvolver ação significativa nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e dos partícipes imersos na investigação, por meio das interações entre os partícipes, das reflexões críticas e analíticas, bem como ampliar sua formação nas dimensões culturais e políticas da educação enquanto professor e pessoa.

A partir das contribuições de Pimenta (2005) consideramos que a pesquisa-ação colaborativa possibilita o envolvimento das questões relacionadas ao processo de interação entre o pesquisador e os professores; a reflexão e ao conhecimento que os professores exploraram a partir de suas práticas. Desde modo, por meio da reflexão colaborativa, os professores podem se tornar capazes de problematizar, analisar e interpretar suas próprias práticas, produzindo significados e conhecimentos que possam orientar para o processo de transformação das práticas pedagógicas, provocando mudanças na cultura escolar, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e intermulticulturais.

Imerso na abordagem da pesquisa colaborativa, recorreremos às contribuições de Desgagné (2007) ao descrever as bases conceituais da abordagem colaborativa, destacando três enunciados que estruturam esta abordagem:

1. A abordagem colaborativa supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos;
2. Joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimento e do desenvolvimento profissional dos docentes;
3. Contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar. (DESGAGNÉ, 2007, p. 7).

A pesquisa colaborativa supõe engajamento dos docentes como pesquisador com o objetivo de compreensão do objeto da pesquisa, ou seja, é necessário, colaboração, confiança, respeito, compromisso e responsabilidade dos partícipes. E, ainda explora duas dimensões, o da produção do conhecimento para o pesquisador e o desenvolvimento de aperfeiçoamento profissional dos docentes partícipes da pesquisa. Esse tipo de pesquisa visa ao encontro intencional entre comunidade de pesquisa e comunidade docente, ao promover aproximação da escola com a Universidade e mediação entre a teoria e a prática em relação ao objeto da pesquisa, uma vez que, são discutidos conceitos teóricos, fazendo relação com as práticas dos partícipes.

No processo de desenvolvimento da pesquisa-ação de abordagem colaborativa, mais especificamente nas realizações das sessões reflexivas, levamos os partícipes, por meio das leituras e discussões de textos, a conhecer o objeto de estudo, participar, falar, pensar e se questionar a partir do momento que dialogam com os autores e os demais colegas de trabalho.

A pesquisa colaborativa vem ganhando espaços entre os tipos de pesquisa em educação, especialmente em relação à formação, transformação, reflexão e produção de conhecimentos nos espaços escolares com professores. Nessa perspectiva, Ibiapina (2008, p. 24) destaca:

A pesquisa colaborativa parte da pesquisa-ação emancipatória que, por sua vez, tem como objetivo transformar os espaços escolares em comunidades críticas com professores reflexivos, que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, a fim de favorecer sua emancipação profissional.

Compreendemos, assim, que a pesquisa colaborativa traz possibilidades às/aos pedagogas/os para que se emancipem de práticas repetitivas, rotineiras e improdutivas, que inovem após uma reflexão crítica de suas ações e práticas pedagógicas em sala de aula. Além

de oferecer a atribuição de coprodutor de conhecimentos aos partícipes, uma vez que contribuem com suas falas, diálogos, entendimentos, pensamentos, na construção de conhecimentos e saberes científicos da temática em estudo.

Nessa percepção, e em consonância com Ibiapina (2008, p. 20):

[...] a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador com o potencial formador e de organizador das etapas formais da pesquisa. A interação entre esses potenciais representa a qualidade da colaboração, quando menor as relações de opressão e poder, maior o potencial colaborativo.

É importante entender a dinâmica e as possibilidades da pesquisa em colaboração para que o desenvolvimento da pesquisa ocorra a partir de relações e interações recíprocas, de respeito, compromisso e responsabilidade entre os partícipes e pesquisador.

Consideramos vantajosa a organização de contextos da pesquisa colaborativa conforme Ibiapina (2016, p. 45): na medida em que, “proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e cria situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar.”. A pesquisa colaborativa significa envolvimento entre pesquisadores e professores, partilha de experiências, ideias, conhecimentos, objetivando benefícios para a realidade da escola, o desenvolvimento profissional docente, produção de saberes como estudos de textos teóricos, da teoria, reflexão das práticas pedagógicas de professores, do que acontece em sala de aula, o desenvolvimento como coprodutor de conhecimentos visando mudanças no espaço escolar e em suas práticas.

Seguindo a reflexão acerca da pesquisa colaborativa apresentamos as contribuições de Magalhães (2006, p. 156) ao afirmar:

Assim, a pesquisa colaborativa é vista como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas. Visa o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para os envolvidos na pesquisa.

A pesquisa colaborativa propicia encontros em que se valorizam as relações e os diálogos, nos quais todos tenham voz e vez, visando a descoberta para possibilidades

diferentes, para mudanças na dinâmica da escola, da sala de aula e das práticas pedagógicas dos professores.

Magalhães (2006) discute a pesquisa colaborativa como: *método de pesquisa intervencionista* – que envolve de modos diferentes, todos os participantes na mediação, coleta, análise e compreensão de conceitos, de julgamentos de valores, de decisões do que fazer e como agir; *método que propicia instrumentos* – para a ação de todos os participantes na visualização, no questionamento das contradições da atividade em questão e na apropriação e uso de novas ferramentas mediacionais para a análise e reorganização das próprias práticas; *método que possibilita a análise e compreensão de discursos de diferentes perspectivas* - levando em conta as múltiplas vozes e redes interacionais presentes nos sistemas de atividades e a “reorquestração” dessas vozes, pontos de vista e abordagens.

A pesquisa ação de abordagem colaborativa enquanto método de investigação tem por objetivo possibilitar aos partícipes uma reflexão sobre suas práticas e situações problemas que surgem nos espaços escolares e sala de aula, direcionando assim uma atuação reflexiva, crítica e transformadora. Entretanto, para que isso aconteça, consideramos a contribuição de Magalhães (2006), e ressaltamos a necessidade de dois conceitos centrais: colaboração e reflexão crítica para a desconstrução de significados rotineiros e a construção de novos e diferentes conceitos, por meio das contribuições dos partícipes da pesquisa em todas as etapas desenvolvidas.

4.2 Procedimentos metodológicos para elaboração dos dados

O delineamento da pesquisa exigiu momentos de reflexões e tomadas de decisões na escolha dos dispositivos que atendessem aos objetivos propostos pelo estudo, objetivando conhecer e interpretar a realidade a ser investigada, ou seja, interpretar as interações da pedagogia intermulticultural com a prática pedagógica dos partícipes.

Para o primeiro contato com os partícipes realizamos uma visita à escola escolhida como *locus* da pesquisa, momento que combinamos um encontro para apresentação do objeto de estudo e solicitamos a participação dos partícipes interessados na temática proposta. Como recurso norteador do encontro elaboramos um roteiro sobre o processo de realização da pesquisa e como seriam os outros procedimentos metodológicos (APÊNDICE G).

Durante a elaboração do roteiro para o encontro de participação e da apresentação do projeto de pesquisa, percebemos a necessidade de construir um questionário de perfil pessoal e profissional no qual destacaríamos os critérios de participação da pesquisa. Então,

elaboramos o questionário composto por questões fechadas e abertas com o objetivo de traçar o perfil dos partícipes da pesquisa (APÊNDICE H).

As sessões reflexivas enquanto dispositivo da pesquisa foram pensadas, elaboradas e realizadas com o objetivo de promoção a discussão dos conceitos teóricos relacionados ao objeto de estudo e como oportunidade para uma análise crítica e reflexiva, a partir do videoteipe de sua prática pedagógica. Elaboramos um roteiro (APÊNDICE I) para a discussão teórica nas sessões e para a análise dos videoteipes dos partícipes (APÊNDICE J), ressaltamos que cada roteiro foi pensado para nortear as discussões e intervenções, em momento algum tivemos a pretensão de fechar as discussões e contribuições dos partícipes. Compreendemos a necessidade do desenvolvimento da observação participante, na qual foi registrada em um diário de campo a prática pedagógica dos partícipes.

Nessa perspectiva, acreditamos que os dispositivos escolhidos possibilitaram aos partícipes a oportunidade de expressar suas experiências, dilemas, preocupações, compreensões em relação à temática discutida, direcionada pelos teóricos e através das relações dialógicas com outros partícipes e de seu próprio diálogo.

4.3 Contextualizando o *locus* da pesquisa

O *locus* da pesquisa é uma escola municipal da cidade de Teresina, Estado do Piauí, onde tivemos os primeiros contatos com os partícipes, que são pedagogas/os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a aquisição de acontecimentos que nos ajudasse a responder aos objetivos da pesquisa e compreender o objeto de estudo, ou seja, as interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas.

No dia 15 de abril de 2019 fomos à Instituição Escolar conversar com a diretora sobre as possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa, solicitamos a autorização para convidar os professores para participar da pesquisa com a temática da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas. Colocamos a problemática do estudo: Como a pedagogia intermulticultural interage com as práticas pedagógicas das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Diante da problemática apresentada elencamos por objetivo geral: Investigar as interações da pedagogia intermulticultural com a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos a seguir: Identificar as concepções de pedagogia multicultural e intercultural nas práticas pedagógicas das/os pedagogas/os; descrever elementos constitutivos da pedagogia

intermulticultural nas práticas pedagógicas das/os pedagogas/os; caracterizar as interações intermulticulturais presente nas práticas pedagógicas das/os pedagogas/os.

Os professores se interessaram pela temática e objeto de estudo, sugerindo que primeiro fosse apresentado o projeto para posteriormente decidirem se iriam participar ou não da pesquisa. Ficou combinado o encontro de participação para o dia 22 de abril às 10h, no qual apresentaria o projeto de pesquisa a todos os professores presentes. Fui recebida muito bem tanto pela diretora quanto pelos professores da escola, isso me motivou mais ainda nesse caminho e percurso que tem a pesquisa científica.

A escola é da rede pública de ensino, vinculada à SEMEC – funciona nos turnos manhã e tarde. Atende 624 alunos, matriculados em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, compondo ao total 20 (vinte) turmas, divididas da seguinte forma 4 turmas de 1º ano (duas turmas manhã e duas turmas a tarde), 4 (quatro) turmas 2º ano, 4 (quatro) turmas de 3º ano, 4 (quatro) turmas de 4º ano e 4 (quatro) turmas de 5º ano. A instituição conta com um corpo docente formado por 16 (dezesseis) professores efetivos, 5 (cinco) professores estagiários, 1 (uma) supervisora, 1 (uma) pedagoga, sob a gestão de 1 (uma) diretora e 1 (uma) diretora adjunta. No apoio administrativo e serviços gerais tem 1 (uma) secretária, 5 (cinco) agentes de portaria, 3 (três) cozinheiras e 4 (quatro) zeladoras.

A estrutura física da escola se caracteriza por 2 (dois) pátios, 12 (doze) salas de aulas, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala para professores, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) biblioteca, 6 (seis) banheiros. A estrutura em si é bem conservada, as salas são climatizadas. Apresentamos a seguir, o questionário que utilizamos para traçar o perfil dos partícipes.

4.4 Questionário de perfil profissional e pessoal dos partícipes

Os critérios para a escolha dos partícipes da pesquisa foram: ser professor efetivo da rede municipal de Teresina (PI); atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ter a formação superior no magistério (normal superior ou curso de pedagogia); ter experiência na docência de no mínimo cinco anos; aceitar por livre e espontânea vontade colaborar e participar para o desenvolvimento da pesquisa.

Com o objetivo de conhecer melhor os partícipes da pesquisa, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas para traçar o perfil pessoal e profissional, no qual os partícipes tiveram a opção de escolha do nome fictício para preservar sua identidade,

tempo de atuação na docência entre outras questões. Construímos um quadro com esses dados para uma compreensão mais ampla do perfil de cada partícipe.

Com base nesse questionário de perfil elaboramos o Quadro 1 com os dados dos partícipes expostos por codinomes, formação, tempo de docência entres outras informações pertinentes.

Quadro 1 – Perfil profissional e pessoal dos partícipes da pesquisa

Codiname	Faixa etária	Graduação	Pós-graduação	Anos de docência	Anos de docência na E. B	Tempo como efetivo na rede municipal	O que fez tornar-se docente nos anos iniciais do E. F	Outro vínculo empregatício
Garcia	35 a 40	Pedagogia-UFPI Letras Português-UESPI	-	13	11	11 anos	Aprovada em concurso publico	Não
Nascimento	35 a 40	Pedagogia – UESPI	-	8	8	8 anos	Circunstâncias	Não
Santos	40 a 45	Normal Superior – FSA	Supervisão escolar – UESPI	6	6	6 anos	Influência familiar e afinidade	Não
Sena	45 a 50	Pedagogia – UFPI	Docência Superior - UFPI	6	6	6 anos	Convicção que ser professor era meu caminho ...	Não
Carvalho	30 a 35	Pedagogia – UFPI	Gestão e supervisão – múltipla	8	8	8 anos	Fiz na intenção de ser pedagoga e não professora	Não
Ulisses	30 a 35	Normal superior – UESPI	-	15	15	15 anos	Ama o que faz...	Não

Fonte: Informações obtidas por meio do questionário de perfil pessoal e profissional (2019).

Com a análise descritiva dos dados do Quadro 1, constatamos que quatro partícipes possuem formação em Pedagogia; dois possuem formação em Normal Superior; e, três possuem pós-graduação. Todos trabalham 40 horas semanais e na mesma escola.

No que diz respeito à experiência na docência, todos apresentam uma vivência significativa pelo fato de terem entre 6 e 15 anos na atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos Ulisses com 15 anos de docência e Garcia com 13 anos de docência, por ter mais tempo de experiência na docência que os demais. Nesse aspecto relacionado à experiência na docência apresentamos Nascimento e Carvalho com 8 anos de docência, Sena e Santos com 6 anos de experiência na docência.

O motivo de se tornar docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é explicitado pelos partícipes de diversas formas, a saber, Garcia “Aprovada em concurso público”;

Nascimento “Circunstância”; Carvalho “Fiz na intenção de ser pedagoga e não professora”; Santos “Influência familiar e afinidade”; Ulisses “ama o que faz...” e o partícipe Sena “convicção que ser professor era meu caminho...”. Percebemos diversas variáveis que fizeram com que os partícipes pudessem tornar-se docente nos anos iniciais. A seguir apresentamos os procedimentos da pesquisa: encontro de participação, as sessões reflexivas, a observação participante, o plano de análise de dados na perspectiva da análise de conteúdo e as descrições de cada sessão reflexiva.

4.5 Encontro de participação

O encontro de participação foi um momento informativo sobre a pesquisa, necessário para o contato direto com os partícipes, fazendo-lhes o convite para participar da pesquisa diante da apresentação do objeto de estudo. O encontro de participação foi agendado com o consentimento e interesse dos partícipes, e foi indispensável para a apresentação aos partícipes do projeto da pesquisa e solicitar sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa. Foi durante o encontro de participação, que foram acordados e assinados pelas/os pedagogas/os, que aceitaram colaborar conosco, o termo de consentimento livre e esclarecido, o termo de confiabilidade e o termo de autorização para gravação e filmagem da aula. E, ainda ficou sob a responsabilidade de cada partícipe conseguir os dados de cada aluno e assinatura do responsável no termo de autorização de uso de imagem.

No encontro de participação também tivemos o momento de negociação com os partícipes, no qual, agendamos os encontros, definimos funções para cada um, bem como a organização das sessões reflexivas, das aulas que foram vídeo gravadas e da observação participante em sala de aula de cada partícipe. Também acordamos a utilização de outros procedimentos metodológicos como as sessões reflexivas, os recursos que seriam utilizados, por exemplo, a vídeo gravação tanto das sessões quanto das aulas de cada partícipe. Deixamos em aberto que os partícipes poderiam escolher participar ou não, bem como desistir no momento em que não se sentissem à vontade para continuar.

Durante o encontro de participação explicitamos o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, sua justificativa, ou seja, apresentamos o projeto de pesquisa em *slides*. Acordamos o papel de cada partícipe, as datas, tempo e duração de cada sessão reflexiva.

É interessante pensar no termo de confiabilidade, comprometimento entre os partícipes, em especial devido a vídeo gravação que seria realizada durante as aulas, bem como a confiança que precisa ter na realização de todo o desenvolvimento da pesquisa. É de

fundamental importância que se tenha essa confiança entre pesquisador e partícipes da pesquisa, contribuindo de forma positiva para a realização da pesquisa. Deixamos de forma clara que os partícipes podiam ficar confiantes, calmos e livres para negociar as intervenções, papéis necessários que os deixasse confortáveis durante a pesquisa.

No dia 22 de abril, houve um imprevisto e não foi possível a realização do encontro. A escola foi detetizada e teve que ser interditada para uma limpeza geral, por isso não houve aula e nem contavam com a presença dos professores. Mas como a diretora se encontrava na instituição negociamos outra data ficando agendado para o dia 29 de abril (segunda-feira), o encontro de participação.

No encontro de participação realizado na Instituição, no dia 29/04/2019, às 10h, contamos com a colaboração de 12 professores que se disponibilizaram a assistir à apresentação do projeto e conhecer um pouco o objeto de estudo.

Recebemos o grupo de pedagogas/os com acolhida, boas vindas e um lanche que foi oferecido logo no início do encontro devido ao horário. Em seguida, iniciamos a apresentação do projeto de pesquisa na qual usamos a didática do Datashow. Houve alguns questionamentos durante a apresentação, principalmente quando falamos sobre as sessões reflexivas, o que despertou o interesse dos professores para entender melhor como seriam as sessões.

Os professores presentes não conheciam este tipo de metodologia, a conversa e apresentação fluíram de maneira que eles entenderam como iríamos realizar a pesquisa. Dos 12 professores, 6 concordaram e aceitaram participar da pesquisa. Alguns não estavam dentro dos critérios estabelecidos e outros não mostraram interesse. Então, houve o momento de apresentação dos termos de livre esclarecimento e consentimento, da autorização da gravação da aula, sendo esclarecido o termo de confiabilidade das pesquisadoras.

Levamos a proposta das sessões reflexivas, contando que seriam duas sessões por mês, lembrando ainda que nessa modalidade de pesquisa os partícipes negociam a agenda juntamente com a pesquisadora. Nesse caso não foi possível agendar duas sessões por mês, pois poderia atrapalhar o calendário da escola. Então, ficamos acordados juntamente com a direção da escola que seria apenas uma sessão reflexiva por mês e ficaria agendada para a última quinta-feira de cada mês. Assim a primeira sessão ficou agendada para o dia 30/05/2019.

Em decorrência da preeminência do tempo, ficaram alguns pontos pendentes do encontro de participação, tivemos que negociar momentos antes da primeira sessão.

Os pontos pendentes foram:

- Datas das sessões reflexivas;
- Data das aulas que seriam vídeo gravadas;
- Escolha de nomes fictícios dos partícipes;
- Questionário de perfil pessoal e profissional;
- Função dos partícipes e da pesquisadora.

No final do encontro de participação houve entrega de mimos (chaveiro com uma mensagem de Paulo Freire sobre a pesquisa).

No encontro de participação combinamos e negociamos qual a seria a função e responsabilidade dos partícipes e da pesquisadora, pois na pesquisa colaborativa todos os partícipes têm participação ativa nas atividades propostas. Assim, apresentamos o Quadro 2 com essas funções.

Quadro 2 – Funções da pesquisadora e dos partícipes

FUNÇÕES DA PESQUISADORA	FUNÇÕES DOS PARTÍCIPES
<ul style="list-style-type: none"> – Tratar das tarefas formais da pesquisa, tais como: organizar os encontros colaborativos e as sessões reflexivas; – Apresentar e esclarecer os procedimentos metodológicos da pesquisa; – Desempenhar o papel de questionadora nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas; – Fazer os vídeos gravações das aulas; – Fazer as transcrições das sessões reflexivas e das aulas vídeo gravadas; – Realizar a observação participante, fazer anotações; – Produzir relatórios com base nos discursos enunciados pelas partícipes durante as sessões reflexivas; – Divulgar o resultado da pesquisa no meio científico, eventos acadêmicos e nas escolas/campus. 	<ul style="list-style-type: none"> – Participar voluntariamente e ativamente das atividades propostas; – Responder as perguntas da pesquisadora, com a intencionalidade de trazer os conhecimentos prévios e de produzir conhecimento; – Ler antecipadamente os textos propostos; – Participar das discussões propostas nas sessões reflexivas; – Solicitar aos pais ou responsáveis dados e assinatura para autorização do uso de imagem do (a) aluno (a); – Ler os relatórios produzidos pela pesquisadora e fazer alterações se necessário; – Colaborar fazendo questionamentos; – Divulgar os resultados da pesquisa juntamente com a pesquisadora.

Fonte: Informações obtidas no encontro de participação com a discussão dos partícipes (2019).

Nesse percurso foi entregue e explicado o termo de autorização de uso de imagem do aluno, ficando sob a responsabilidade de cada partícipe conseguir os dados dos alunos de sua turma e assinatura dos pais e/ou responsáveis. Com relação a essa missão dos partícipes, um relatou o desconhecimento dos pais e responsáveis da função do documento. Nesse caso houve a intervenção do partícipe para explicar que seria a autorização para a realização de

uma pesquisa a ser desenvolvida na escola e em sala de aula, feita por estudante da Universidade Federal do Piauí.

4.6 Sessões Reflexivas

Para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa se fez necessário a realização das sessões reflexivas enquanto procedimento metodológico para o desenvolvimento dos acontecimentos, com o objetivo de compreender e interpretar a presença de elementos da pedagogia intermulticultural na prática pedagógica das/os pedagogas/os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação às sessões, Ibiapina (2008, p. 96) afirma “[...] as sessões são espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações.”. Acreditamos que através das sessões reflexivas os partícipes têm a oportunidade de está repensando, refletindo, transformando sua prática pedagógica em sala de aula, enriquecendo seu desenvolvimento profissional. Durante as sessões tivemos a oportunidade de fazer com que os partícipes questionassem suas próprias práticas pedagógicas, como desenvolviam, por que faziam de um jeito em vez de outro. Por ser um momento coletivo, outros professores contribuíram de acordo com seus pontos de vista e suas experiências, concordando ou não com a prática realizada. É muito importante resgatar que na pesquisa colaborativa todos os partícipes que constituem o grupo têm voz e vez para se expressar livremente.

Essas afirmações sobre as sessões reflexivas se aproximam do modo como Ibiapina (2008, p. 96) as descrevem, “[...] como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente.”. Nesse sentido as sessões reflexivas contribuem para que os professores fizessem uma reflexão crítica de sua prática pedagógica, na medida em que eles vão compartilhar experiências e discutir aspectos da prática, analisar fatores de sua ação em sala de aula.

Para Magalhães (2006), as sessões reflexivas têm importância sem igual para o processo reflexivo de compreensão, questionamento e conscientização acerca das práticas em sala de aula. Porque são momentos, encontros em que professores dialogam, discutem, questionam, argumentam, defendem suas ideias, ações e valores para outros professores que fazem a mesma coisa, discutem a própria ação.

Diante das circunstâncias e do tempo que tivemos para a realização da pesquisa, na qual contamos com a colaboração e a disponibilidade dos partícipes, apresentamos a proposta para a realização de oito sessões reflexivas, lembrando ainda que aconteceram mensalmente e ao final de cada mês, porém foi possível apenas a realização de sete sessões.

As primeiras sessões reflexivas foram necessárias para uma discussão teórica acerca do objeto de estudo, ou seja, de textos sobre os conceitos de pedagogia multicultural e intercultural no contexto da educação; e a reflexão sobre práticas pedagógicas intermulticulturais, elaborados pelas pesquisadoras e acompanhado de um roteiro (APÊNDICE I) para a leitura e a discussão dos textos. Depois dessas sessões, iniciamos as vídeo gravações das aulas de cada partícipe, depois montamos um vídeo teipe da aula para ser apresentado e estudado na sessão reflexiva sob um roteiro previamente elaborado.

As sessões reflexivas foram organizadas em três momentos: o primeiro momento contemplou a primeira e a segunda sessão teórica, caracterizadas por momentos importantes aos partícipes de estarem conhecendo conceitos teóricos e fazendo relação com as suas experiências, através das leituras realizadas, das interações, diálogos com outros partícipes expressando particularidades inerentes a prática pedagógica. No segundo momento realizamos as sessões práticas com análise crítica e reflexiva, diálogos sobre a prática pedagógica na qual os partícipes tiveram a oportunidade de pensar, repensar o que estava fazendo e o porquê. E no terceiro momento realizamos as sessões reflexivas e práticas tendo por base o segundo vídeo aula de cada partícipe.

4.7 Observação participante

No desenvolvimento da pesquisa e dos acontecimentos, houve a necessidade e foi viável a realização da observação participante das aulas dos partícipes, no qual tivemos como objetivo buscar informações que não foram percebidas nos vídeos gravações.

Com relação à observação participante de acordo com Gil (2011, p. 103) “[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. O pesquisador assume até certo ponto o papel de um membro do grupo pesquisado, porque é através da observação participante que chegamos ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo e no estudo será grupo de professores.

Segundo Gil (2011, p. 103) “A observação participante pode assumir duas formas distintas: (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que

investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação”. No grupo já conhecido, o pesquisador pode se perder, não perceber os acontecimentos de forma problematizadora.

Para Ludke e André (1986), o que torna a observação um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, é ser antes de tudo controlada e sistemática. Ou seja, implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. É interessante que o pesquisador saiba com antecedência o que e como vai observar, nesta pesquisa observamos a prática pedagógica dos partícipes em sala de aula, buscando elementos da pedagogia intermulticultural na sua atuação, relação com alunos, atitudes, posturas, ações, comportamentos.

Tivemos como espaço de observação participante uma Instituição Escolar Municipal de Teresina, na qual observamos a aula dos partícipes, considerando especificamente as interações, relações, diálogos, atitudes, comportamentos manifestados ou não nas práticas pedagógicas e com aproximações da pedagogia intermulticultural.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26) “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Nesse momento de contato, tivemos a oportunidade enquanto observador de recorrer às experiências e conhecimentos para a sistematização dos elementos presentes nas práticas pedagógicas intermulticulturais desenvolvidas pelos partícipes.

É importante frisar que após as gravações e observação de cada aula, tivemos um encontro com cada partícipe, para a realização da edição da vídeo aula, esclarecimentos e diálogos sobre a prática realizada.

Para a realização da observação foi usado o diário de campo no qual anotamos informações, dados importantes de acordo com um pré-roteiro relacionado aos objetivos da pesquisa, foram registradas as descrições, as implicações e avaliações do observador, lembrando que esse momento foi realizado logo após a observação. Apresentamos em seguida, o plano de análise na perspectiva da análise de conteúdo.

4.8 Plano de análise de dados na perspectiva da Análise de Conteúdo

Para a organização da análise dos acontecimentos fizemos uso da análise de conteúdo defendida por Bardin (2016) que visa a revelar o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem ou texto. Buscamos por meio da compreensão e interpretação da realidade em que os diálogos se manifestam, nas inter-relações entre os partícipes durante as

sessões reflexivas e as inter-relações entre professor e aluno na sala de aula durante o desenvolvimento da prática pedagógica observada.

Nessa perspectiva, analisamos os elementos presentes nas práticas pedagógicas intermulticulturais dos partícipes, as relações e interações manifestadas entre professor-aluno, comportamentos, posturas, conceitos, ações, bem como os diálogos, reflexões, conhecimentos e saberes elucidados durante as sessões, na expectativa de conhecer e interpretar a realidade no dinamismo e inter-relações no espaço escolar.

E ainda na análise de conteúdo encontramos a presença ou ausência de uma característica nas mensagens analisadas, na busca de ultrapassar o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas com base na inferência. Tivemos por expectativa, ultrapassar os aspectos descritivos, indo ao encontro de conhecer, compreender e interpretar as mensagens, expressões, contradições, diálogos, gestos, comportamentos, atitudes e ações dos partícipes, a realidade dos acontecimentos que surgiram no decorrer da investigação.

Para Caregnato e Mutti (2006, p. 4), na “[...] análise de conteúdo o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. Analisamos os acontecimentos desenvolvidos pelos partícipes no encontro de participação, nas sessões reflexivas e na observação participante para, construirmos categorias de acordo com os objetivos, concepções discutidas e defendidas pelos teóricos estudados, buscando se aproximações ou distanciamento entre os diálogos dos partícipes e assim realizar a análise.

Nessa concepção a técnica de análise de conteúdo apresenta três polos cronológicos, segundo Bardin (2016, p. 125), “[...] a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Cada polo é estritamente ligado um ao outro e estão relacionados entre si, acompanhando a sequência cronológica de cada polo, ou seja, uma ordem para realizar cada momento da análise.

Caracterizamos agora cada polo: a *pré-análise* – é a fase de organização e se caracteriza pela leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final e a preparação do material; a *exploração do material* – esse polo consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras formuladas; *tratamento dos resultados e interpretação* – são as operações estatísticas que permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos para uma síntese e seleção

dos resultados, com isso o pesquisador pode propor inferências e adiantar interpretações em relação aos objetivos ou a novas descobertas.

Para a realização de cada polo na análise de conteúdo, partindo da necessidade de conhecer e interpretar as interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas dos partícipes, adentramos no espaço escolar, na realidade vivida, na dinâmica da sala de aula, por meio das aulas vídeos gravados, das observações participantes e dos diálogos produzidos durante as sessões reflexivas. Cada momento foi importante para a produção de sentidos e significados que cada partícipe dar a sua prática pedagógica intermulticultural.

Produzimos os dados a partir das sessões reflexivas e da observação participante, realizamos a análise e interpretação das mensagens, dos acontecimentos, dos diálogos entre os partícipes, a partir do plano de análises, estudamos as transcrições e optamos por organizar as discussões por sessões nas quais buscamos semelhanças, ou pontos comuns entre os diálogos dos partícipes de cada sessão reflexiva.

Nesse sentido, na *pré-análise* – fizemos a transcrição dos acontecimentos das sessões reflexivas, após assistir diversas vezes, fizemos a exploração das anotações feitas durante a observação participante da aula gravada de cada partícipe. Diante disso fizemos a formulação das hipóteses e dos objetivos (recorte do texto, transcrições em unidades, comparáveis de categorização para análise), elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final.

Na fase de *exploração do material* – após muitas leituras, estudos e feita a codificação dos acontecimentos das sessões, ou seja, a decomposição das unidades de significação das mensagens, fizemos a interpretação dos acontecimentos de cada sessão considerando os objetivos da investigação. Após essa exploração do material tivemos a fase dos tratamentos dos resultados obtidos e momento da interpretação – no qual fizemos inferência dos excertos conforme o objeto de estudo.

Foram feitas as transcrições dos acontecimentos de todas as sessões reflexivas, bem como das aulas observadas de cada partícipe. Com as mensagens transcritas dos diálogos e as anotações das observações realizadas mediante a prática pedagógica, buscamos interpretar e compreender as interações da pedagogia intermulticultural com a prática pedagógica dos partícipes, observando e procurando unidades, categorias, expressões que represente e/ou caracterize a realidade pesquisada.

Com a observação participante e a vídeo gravação apresentamos a inter-relação manifestada na sala de aula bem como os aspectos físicos do espaço, os comportamentos dos

partícipes e dos alunos também, perspectivas e orientações dos professores, posturas, atitudes, comportamentos, expressões.

Na primeira etapa do plano de análise exibimos a descrição das sessões realizadas, na segunda etapa apresentamos as transcrições de cada sessão reflexiva. Então, partimos para a etapa de muito estudo e da codificação dos acontecimentos, de acordo com os objetivos da pesquisa e das categorias teóricas já mencionadas no estudo, nessa etapa fizemos a diferenciação, reagrupamento e semelhanças entre os conteúdos presentes nos diálogos ditos em cada sessão, pelos partícipes. Apresentamos a seguir o plano de análise que realizamos diante dos acontecimentos das sessões reflexivas, das anotações feitas a partir das observações realizadas das aulas de cada partícipe (Quadro 3).

Quadro 3 – Ações realizadas para o processo de análise dos dados

ETAPAS	AÇÕES
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • Descrições de cada sessão reflexiva realizada; • Transcrição de cada sessão reflexiva; • Anotações das observações feitas da prática pedagógica dos partícipes.
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo para codificação, a partir das semelhanças, diferenças e conteúdo explorado; • Estudamos de forma aprofundada as transcrições de cada sessão reflexiva, fazendo anotações, selecionando o conteúdo presente nos diálogos, com o objetivo de construir as unidades de significação dos conteúdos; • E a partir do estudo fizemos a codificação, ressaltando os conteúdos com semelhanças e /ou diferenças; • A partir da codificação dos acontecimentos, das categorias teóricas e dos objetivos da pesquisa e na qual consideramos cada sessão realizada. • Optamos por fazer a análise por sessão; realizamos esse processo em cada sessão reflexiva realizada.
Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Análises dos acontecimentos, foi de acordo com nossa interpretação e compreensão da realidade apresentada na pesquisa, na busca de responder aos objetivos da pesquisa. • As análises foram organizadas por sessões, na qual ressaltamos as inferências. Nesse momento foi necessário o estudo intenso das transcrições e anotações.

Fonte: Elaborado com base na técnica de análise de conteúdo em Bardin (2016).

4.9 Descrições das sessões reflexivas

Apresentamos de forma sucinta a descrição de cada sessão reflexiva, com as informações: data e horário, partícipes presentes ou ausentes, características das turmas e nível dos alunos, disciplina e conteúdo ministrado, dentre outros. Lembramos, ainda que as sessões ocorreram em três momentos distintos. O primeiro momento contempla a primeira e segunda sessão reflexiva teórica; o segundo momento contempla a exibição do primeiro vídeo aula de cada partícipe e ressaltamos que nesse momento foi gravado apenas o primeiro momento da aula dos partícipes com exceção de um apenas; e, o terceiro momento exibimos o

segundo vídeo aula de cada partícipe, neste momento foi gravada a aula na íntegra de todos os partícipes.

✓ **Primeira Sessão Reflexiva**

Iniciamos o primeiro momento com as sessões teóricas, a primeira foi realizada no locus da pesquisa já mencionada anteriormente, onde os partícipes trabalham, no dia 30 de maio de 2019, no horário de 10h da manhã às 11h20. Antes de iniciar a sessão colocamos alguns pontos que tinha ficado pendente do encontro de participação a saber:

- Escolha de codinomes foi decidido que seria o último sobrenome de cada partícipe;
- Função dos partícipes e da pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa;
- Foi entregue o termo de autorização para o uso de imagem dos alunos para cada partícipe que ficou responsável para conseguir os dados de cada aluno, bem como a assinatura dos pais e ou responsáveis;
- E marcamos a data para gravação das aulas dos partícipes de acordo com sua preferência e disponibilidade. E mesmo fazendo os agendamentos, houve mudanças de datas para atender a necessidade de cada partícipe.

Lembrando ainda que ficou acordado com os partícipes que a gravação seria apenas do primeiro momento da aula, pois segundo eles o segundo momento após o recreio é um momento bem complexo, pois os alunos chegam agitados e geralmente não é muito proveitoso. E também porque na semana das gravações alguns partícipes estavam fazendo provas. A gravação da aula completa aconteceu apenas com um dos partícipes e ainda foi porque não deu certo o ensaio da dança para a festa junina.

Iniciamos a primeira sessão com a apresentação de uma palestra em vídeo do professor, antropólogo e historiador Leandro Karnal falando da diversidade cultural e tolerância passiva, foi importante trazer o vídeo sobre diversidade porque para discutir a pedagogia intermulticultural seria interessante saber que essa pedagogia tem como base a diversidade de culturas existentes no Brasil, e nos espaços escolares.

Após a discussão sobre os principais pontos do vídeo partimos para a discussão do texto “Reflexões sobre a prática da pedagogia multicultural e intercultural” texto organizado pelas pesquisadoras. Apresentamos o texto em slides bem como os objetivos e os principais conceitos e tivemos a socialização dos partícipes. Foi proveitosa a discussão, porém percebemos que os partícipes, muitas vezes, tentavam fugir do texto em si trazendo exemplos de suas aulas, relações, situações com alunos e até lembranças de sua vida pessoal. No final

da sessão presenteamos os partícipes com um livro para estudos posteriores, incentivo a formação contínua que desperte o interesse pela busca do conhecimento.

✓ **Segunda Sessão Reflexiva**

A segunda sessão reflexiva ficou agendada para o dia 27/06/2019, porém não foi possível acontecer, por causa do calendário da escola, que teria que aplicar um simulado indicado pela SEMEC, naquela data, então foi remarcado para o dia 04/07/2019. É interessante destacar que nessa sessão não tivemos a presença de todos os partícipes, apenas 4 dos 6 participaram da sessão reflexiva, e ficamos sabendo da não participação somente no dia e hora marcada para a sessão. Diante do tempo e disponibilidade dos partícipes para participar da pesquisa resolvemos realizar a sessão que já estava planejada mesmo sem a presença de dois partícipes.

Realizamos a sessão reflexiva com base na discussão do texto “práticas pedagógicas intermulticulturais” organizado pelas pesquisadoras. Iniciamos a sessão com um vídeo sobre “Prática pedagógica na atualidade: oportunidades e desafios” com a professora Lucilla da Silveira Leite Pimentel – mestre em Filosofia da Educação e Comunicação Social. Foi interessante para que antes de iniciarmos a discussão do texto, pudéssemos contextualizar o que de fato é a prática pedagógica, para depois pensarmos em prática pedagógica intermulticultural, pois o vídeo exibido nos mostra a realidade das práticas pedagógicas com inúmeros desafios para e na atualidade. Assistimos o vídeo e iniciamos os diálogos baseado nas situações elucidadas no vídeo e já trazendo o texto para uma reflexão crítica dos conceitos trabalhados e em especial ao conceito de prática pedagógica intermulticultural. Os diálogos manifestados pelos partícipes foram relevantes, uma vez que trouxeram situações vivenciadas do cotidiano da escola. No final da sessão, encerramos com a entrega de mais um livro presenteado pela pesquisa com o objetivo de que os partícipes continuem estudando e aperfeiçoando sua prática profissional.

✓ **Terceira Sessão Reflexiva**

Iniciamos o segundo momento com as sessões reflexivas práticas, ou seja, a exibição do primeiro vídeo aula dos partícipes. Aconteceu no dia 29 de agosto de 2019, na qual tínhamos programado para fazer a análise crítica e reflexiva dos vídeos aula de dois partícipes em decorrência do nosso tempo para desenvolver todas as atividades proposta na pesquisa. Porém em preeminência de alguns imprevistos que ocorrem no cotidiano da escola,

conseguimos fazer a análise reflexiva e crítica de apenas um vídeo aula que no caso foi a vídeo aula do partícipe Sena, que ministrava aula para a turma de 3º ano dos anos iniciais, durante a pesquisa estava ministrando aula da disciplina de Língua Portuguesa na qual estava trabalhando com o gênero textual “fábula”.

Antes de iniciar a sessão fui surpreendida por uma das partícipes, dizendo que quem ia iniciar a sessão seria ela, e começou a falar em nome do grupo me desejando muitas felicidades, sabedoria e parabéns pelo meu aniversário e agradecendo por ter escolhido eles como partícipes, levando um conhecimento novo e contribuindo para que eles pensassem sobre suas práticas. Fiquei sem palavras, me emocionei de verdade, percebi e senti o quanto vale você realizar uma pesquisa que possibilite aos partícipes o conhecimento e oportunidade de transformarem e mudarem enquanto pessoas e profissionais da educação.

Começamos a sessão reflexiva com a entrega do roteiro, a exibição do vídeo aula do partícipe Sena e, logo em seguida, o Partícipe foi convidado a fazer uma pequena descrição de sua aula, ou seja, sua prática pedagógica. Houve intervenção e participação dos demais partícipes com questionamentos e comentários acerca da postura e estratégias usadas na prática em diálogo.

✓ **Quarta Sessão Reflexiva**

A quarta sessão reflexiva foi realizada no dia 26 de setembro de 2019, no horário da manhã conforme havíamos combinado com os partícipes. E como já havíamos combinado em outro momento, pelas circunstâncias do tempo decidimos juntamente com o grupo realizar a análise de dois vídeos aulas em uma única sessão, para atender as necessidades da pesquisa. Ressaltamos que essa sessão foi realizada com apenas 5 dos partícipes, não contamos com a presença de Garcia devido a questões pessoais.

Iniciamos a sessão com a entrega do roteiro e deixando bem claro que é apenas para direcionar a análise em hipótese alguma tivemos a intenção de fechar a discussão, ao contrário objetivamos que os partícipes falem, dialoguem dê seu posicionamento diante do vídeo aula e das colocações dos demais partícipes.

Começamos com o vídeo aula da partícipe Garcia - que ministrava aula na turma de 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no dia da gravação de sua aula ela estava trabalhando o gênero textual “Fábula”. Após a exibição do vídeo, pedimos a Partícipe para relatar de forma clara, porém resumida como desenvolveu sua prática. Tivemos contribuições

de outros partícipes também que deram seus posicionamentos, sugestões, fizeram perguntas e críticas reflexivas nesse momento.

Após a análise da aula de Garcia, demos início à exibição do vídeo aula de Ulisses – partícipe que ministrava aula de Língua Portuguesa e no dia da gravação estava trabalhando sobre o gênero textual “Música”, após a exibição fizemos o mesmo procedimento de pedir que descrevesse sua prática pedagógica e em seguida foi desenvolvido os diálogos, argumentos, reflexões, sugestões, ou seja, uma análise crítica e reflexiva de sua prática pedagógica por si mesmo e pelos demais partícipes.

✓ **Quinta Sessão Reflexiva**

Essa sessão foi realizada no dia 31 de Outubro de 2019 no horário da manhã, nessa sessão não contamos com a presença de Ulisses, por motivos de saúde. Assistimos ao vídeo aula de Santos professora que ministrava aula na turma de 5º e no momento da gravação estava trabalhando com o gênero textual “Poema” destacando os elementos da narrativa, a turma estava organizada em fila, porém houve formação de grupos e antes do final da aula os alunos voltaram para a organização em filas novamente. Após a exibição do vídeo aula, a Partícipe foi convidada a relatar de forma resumida como foi sua aula, diante do relato houve diálogos, reflexões, contribuições, sobre a prática pedagógica da Partícipe.

Em seguida partimos para o vídeo aula de Nascimento que ministrava aula de Matemática em uma turma de 3º ano, só ressaltando que era a mesma turma na qual Sena ministrava aula também. Nascimento explorava o conteúdo “Adição com reagrupamentos” a turma estava organizada em fila no início da aula, durante a aula a Partícipe organizou em dupla para realização das atividades. Após a exibição do vídeo, Nascimento relatou sua aula de maneira sucinta e logo iniciamos os diálogos, foi expressa opiniões, indagações, sugestões, reflexões, observações diante de sua prática.

✓ **Sexta Sessão Reflexiva**

Essa sessão foi realizada em 28 de novembro de 2019, no horário da manhã como todas as outras, ressaltamos que não contamos com a presença da partícipe Nascimento. Nessa sessão encerramos o segundo momento caracterizado pela exibição do primeiro vídeo aula de cada partícipe, com a exibição do vídeo aula de Carvalho que ministrava aula na turma de 1º ano e no momento explorava o gênero textual “Conto” com o título “O gato de botas”, a turma estava organizada em filas, porém durante uma das atividades propostas

formou-se grupos e depois as crianças voltaram aos seus respectivos lugares nas filas. Após a exibição foram desencadeados diálogos, reflexões, análises, questionamentos acerca de prática pedagógica.

Nesse sentido, iniciamos o terceiro momento contemplando o segundo vídeo aula de cada partícipe, nesse intervalo ressaltamos diversas situações que surgiram e caracterizamos esse terceiro e último momento como desafios inerentes a prática pedagógica.

Esse terceiro momento foi iniciado com o vídeo aula de Sena que aceitou o desafio de trabalhar em grupos e estava iniciando a exploração do gênero textual “Reportagem/Notícia”, após a exibição tivemos a defesa de sua prática e as contribuições dos partícipes em relação a prática e ao desafio aceito pelo Partícipe.

Na sequência seguimos com o vídeo aula de Santos, que nesse momento da pesquisa, iniciava o projeto de Artes com a temática de “Cinema: fábrica de sonhos” e elementos da narrativa, a mesma afirma ser uma aula interdisciplinar. A organização de sua turma: estavam em filas e permaneceram até final da aula. Houve situações indesejadas no dia de sua gravação, diante do planejado que não foi desenvolvido conforme a expectativa.

✓ **Sétima Sessão Reflexiva**

A última sessão foi realizada no dia 20 de dezembro de 2019, no horário da manhã, momento de encerramento e confraternização dos atores da escola. Por motivos superiores não contamos com a presença da partícipe Santos. Ressaltamos ainda que nessa sessão tivemos a exibição e análise dos 4 (quatro) vídeos aulas que estavam faltando para contemplar esse terceiro momento.

Iniciamos com o vídeo aula de Garcia que ministrava aula na mesma turma da primeira gravação. No momento da pesquisa trabalhava com a disciplina de Língua Portuguesa revisando o gênero textual “Historinhas em Quadrinhos e Tirinhas”. A turma estava organizada em filas e assim permaneceram até o final da aula, houve diversas situações durante a aula de Garcia. Após a exibição do vídeo foi realizada a reflexão analítica e crítica acerca da aula de Garcia, na quais foram destacadas sugestões para melhoria da prática.

Logo após tivemos a exibição do vídeo de Ulisses professora do 5º ano e no momento ministrava aula de Língua Portuguesa, explorando o gênero “Conto” com o texto “O gato de botas”. A turma estava organizada em filas, percebemos uma diversidade de atividades dinâmicas e participação ativa dos alunos. Socializamos o vídeo aula de Ulisses, com muitas contribuições, trocas de experiências, momentos reflexivos e significativos.

Após a exibição dos vídeos citados, realizamos um intervalo com um lanche especial oferecido aos partícipes, e depois demos continuidade com a exibição do vídeo aula de Nascimento que diferente dos demais partícipes, teve sua segunda aula gravada numa turma de 2º ano, lembrando que na primeira aula foi numa turma de 3º ano. A Partícipe ministrava aula de Matemática e trabalhava com as crianças o conteúdo de “Grandezas/medidas de capacidades/unidades de medidas”. Em relação à organização da turma os alunos estavam organizados em grupos e permaneceram até o final da aula. Após a exibição do vídeo, houve manifestações significativas dos partícipes em relação à prática de Nascimento.

O último vídeo exibido na sessão foi de Carvalho professora do 1º ano ministrava aula de Língua Portuguesa e explorava o gênero textual “Conto” com o texto de “Rapunzel” no qual fez exibição do filme referente ao conto e realizou diversas atividades, a turma estava organizada em semicírculo e permaneceram até o final da aula. Após a exibição do vídeo aula, Carvalho relata as atividades e a sequência em que se desenvolveram todas as atividades durante a aula, tivemos manifestações, diálogos, reflexões, elogios acerca de sua prática.

As sessões foram transcritas e estudadas minuciosamente, na expectativa de contemplar a problemática e os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a organização das análises está organizada por sessões na qual buscamos em cada sessão informações, conhecimentos para compreender e interpretar interações e relações, e elementos que nos guiasse para uma sistematização da prática pedagógica intermulticultural. A seguir, apresentamos a seção com os achados na pesquisa.

5 ACHADOS SOBRE A PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, apresentamos as análises dos acontecimentos e diálogos desenvolvidos durante as sessões reflexivas, levando em consideração as sete sessões. A primeira e a segunda foram sessões teóricas fundamentadas nas discussões das concepções da pedagogia intermulticultural e das práticas pedagógicas no contexto escolar. As demais sessões aconteceram baseadas na exibição dos vídeos aulas e diálogos reflexivos sobre a prática pedagógica intermulticultural de cada um dos seis partícipes da pesquisa. Interessante destacar que apresentamos dois vídeos aulas de cada um dos partícipes com a intenção de observarmos a prática pedagógica após as sessões teóricas e a primeira vídeo aula, objetivando um retorno entre a primeira e a segunda aula gravada.

Compreendemos que as reflexões respaldadas nos diálogos durante as sessões reflexivas contribuíram para os partícipes pensar, repensar, mudar e ressignificar suas práticas pedagógicas, com intencionalidade de despertar o interesse dos alunos no processo de ensino aprendizagem. As mudanças foram sentidas no uso de novas estratégias e atividades diversas, trabalhando a diversidade cultural e as diferenças culturais, com o intuito de ajudar o aluno a conhecer, compreender e interpretar o outro em suas diferenças. Para a análise de cada sessão reflexiva, optamos por essa organização diante da natureza metodológica da pesquisa-ação de abordagem colaborativa, nessa perspectiva realizamos a análise de conteúdo baseada na concepção de Bardin (2016).

5.1 Pedagogia Intercultural no contexto da escola

Nesta sessão discutimos as concepções da pedagogia intermulticultural no contexto da escola a partir da compreensão e interpretação das falas dos partícipes, a referida abordagem está intrinsecamente ligada à diversidade cultural e às diferenças culturais no contexto do espaço escolar.

Reportar as diversas interações interpessoais nos faz refletir a respeito do valor que têm as interações construídas no contexto da escola e seus aspectos pedagógicos. Deste modo, iniciamos a sessão reflexiva com a exibição do vídeo “Diversidade e tolerância”, já mencionado anteriormente, assim apresentamos recortes de alguns momentos dialógicos para as análises, envolvendo os conceitos de “diversidade cultural” e “aceitação ao outro”, conforme o diálogo a seguir:

Ulisses – O que tenho para falar é que é muito difícil para a criança compreender isso [a diversidade cultural] quando convive numa família que ela não é obrigada a ser igual ..., e seguir o que a família segue. Ela conviver como a família dela, conviver na realidade é difícil, a criança ela demonstra o que é.

Carvalho – Ela [a criança] é muito o reflexo ... da família dela, que ela convive.

Ulisses – A criança, muitas vezes, é o espelho do que o pai ou mãe faz. Então, ela vai convivendo muito com isso ..., gosto muito de saber a realidade dos meus alunos, para entender porque ele é daquele jeito, porque ele reflete o que ele é em casa, o que ele vê em casa.

Nascimento – Eles [alunos (as)] trazem tudo, eles trazem palavreados da casa deles Eles trazem costumes ...tudo que é vivenciado dentro da casa deles, eles trazem para escola.

No diálogo *Ulisses*, *Carvalho* e *Nascimento* afirmam que a criança reproduz o que ela vive, principalmente no ambiente familiar. Daí o aspecto fundamental de conhecer a criança, sua realidade e o contexto sociocultural. Uma vez que a interação acontece de forma saudável é possível compreender o comportamento da criança e desenvolver relações para assim entendê-la e respeitá-la. É importante frisar que nem toda criança convive com sua família de origem, segundo relato de alguns participantes, constatamos que algumas crianças moram em abrigos com uma história de vida marcada por conflitos e situações problemas.

Nessa mesma vertente, acreditamos que trabalhar a diversidade cultural no contexto da escola é interessante para os professores conhecerem a realidade dos alunos, e assim, consigam criar e manter uma relação recíproca e amigável. Ainda sobre o diálogo em destaque, a participante *Ulisses* aponta a dificuldade da criança em aceitar as diferenças e a diversidade cultural na circunstância em que ela é inserida numa família constituída de costumes, valores e tradições diferentes. Para a criança entender que as famílias são diferentes é preciso o diálogo como processo reflexivo, já que a sociedade é equiparada por uma vasta diversidade cultural. Neste momento, ressaltamos a importância e responsabilidade que o professor tem para trabalhar esta condição em sala de aula.

Ulisses aborda outro elemento importante no que tange à prática da pedagogia na perspectiva intermulticultural, e garante: “Eu gosto muito de saber a realidade dos meus alunos, para poder ... entender porque ele é daquele jeito”. Esse relato vai de encontro aos estudos de Freire (1997, p. 59), que ao retratar a atuação do tipo de educadora, afirma:

[...] ela sabe que o diálogo não gira apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. (FREIRE, 1997, p. 59).

Sob a luz do referido autor, entendemos o diálogo como instrumento que precisa adentrar na rotina diária do aluno, no entanto, essa interação precisa ser mediada pelo professor pedagogo numa perspectiva contextualizada, atribuindo significado para o mesmo. Ainda em relação à questão das diferenças os partícipes seguem com seus apontamentos:

Garcia – ... a questão das diferenças, às vezes, questiono, quero que meu aluno bom seja espelho para o outro que não é tão bom. Sempre planejo como é que vai ser. [referindo-se ao texto em discussão] ao conhecer a realidade do(a) aluno (a) fico preocupada, ... e questiono: Como ele vai ser? Não é que seja impossível, mas é difícil ele ser igual um aluno bonzinho ..., daquele que a mãe vem para as reuniões, mas eu quero, muitas vezes não sei lidar com essas diferenças, tenho resistência, até boto ele [aluno (a)] de lado por achar que dar muito trabalho e vou cuidar de outro que é mais “certinho” por achar que é menos trabalhoso. Isso é a realidade minha. [Gravado no vídeo].

Carvalho – falando da diversidade, tentamos contemplar em nossa prática essa diversidade. Assim, é um pouco difícil até porque a escola segue um padrão. Por mais que queiramos moldar essa diversidade... é difícil, porque têm vários fatores que interferem: a família, a estrutura da escola, tem o material que é insuficiente, para estar trabalhando com essa diversidade.... Então, são vários fatores que podem interferir nesse alcance da diversidade dos alunos, dessa cultura.

Analisando os diálogos, especificamente, a fala de *Garcia*, destacamos uma questão pertinente, no qual acreditamos ser a realidade de muitos professores: o de não saber lidar e/ou trabalhar com as diferenças culturais e a diversidade cultural em sala de aula. *Garcia* é realista ao afirmar não saber lidar com as diferenças e se mostra resistente na busca pela solução do problema. Compreendemos que essa situação é desafiadora para a maioria dos professores, do mesmo modo, *Garcia e Carvalho* garantem ser complexo trabalhar com a diversidade cultural e citam o descompromisso da família, estrutura escolar e a escassez de material, como os principais fatores que interverem nessa prática. Deste modo, é preciso um trabalho coletivo e dialógico, envolvendo todos que fazem parte do contexto escolar para minimizar essas lacunas existentes.

Posto que, a prática da pedagogia intermulticultural na escola enfatiza a diversidade cultural e suas diferenças por meio das interações entre pedagogas/os e alunos, pedagogos e professores, pedagogas/os e gestores, professores e coordenadores, durante todo o processo educativo, enfatizamos a questão cultural no diálogo que segue:

Ulisses – Essa questão cultural, essa questão do respeito, da criança se aceitar, hoje está gerando o *bullying*, quando você trabalha a cultura você está tirando essa questão *do bullying* da sala de aula. Eu tive um problema uma vez com um aluno negro, fui fazer uma identidade com ele, isso no primeiro ano. Fiquei abismada com essa

história. Como é que uma criança faz um negócio desse, ele é negro e eu solicitei uma atividade sobre a Identidade e pedi que eles procurassem imagens que parecesse com ele, para colocar na sua identidade, cada um foi procurando, pois ele não queria imagem de criança negra.

Carvalho – Ele [aluno] não queria se aceitar.

Ulisses – Ele [aluno] só queria se fosse imagem de uma criança branquinha e loira, para colar na identidade dele.

Garcia – Ele não se aceitava.

Santos – Mas, o que você fez? Você deixou desse jeito mesmo?

Ulisses – Não, eu expliquei.

Nesse diálogo, retratamos a abordagem cultural, do respeito e da realidade da criança em se aceitar ou não, compreendemos que tais questões precisam ser trabalhadas desde o início do processo de formação da criança, pois são questões complexas, porém fundamentais para a formação de cidadãos autônomos e responsáveis. Conforme a fala de *Ulisses* isso gera o *bullying* em sala de aula e na escola, no entanto, acredita que ao trabalhar questões culturais em sala poderá suavizar a prática de preconceito. Compreendemos ainda que a questão das diferenças e diversidade está ligada as diversas situações problemas que surgem nos espaços escolares e que se não forem consideradas e trabalhadas de maneiras significativas para os alunos podem gerar mais conflitos.

Diante do referido diálogo *Carvalho* e *Garcia* afirma que a criança não se aceitava, e nesse sentido, *Santos* faz questionamentos sobre o que *Ulisses* teria feito, e responde que explicou a situação.

Ainda sobre o diálogo em análise, inferimos a questão da aceitação de si, discutida por Pieroni, Fermino e Caliman (2014), que para compreender o universo das diferenças do outro, faz-se necessário primeiro conhecer a si próprio, para assim se aceitar, e conhecer a sua cultura. Sobre esse enfoque, levantamos alguns questionamentos: Como ajudar uma criança a si aceitar diante do universo das diferenças? Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para se trabalhar com a diversidade e as diferenças em sala de aula?

Essas indagações serviram como norteadoras para entendermos que a pedagogia intermulticultural é multidimensional, complexa em sua abrangência, principalmente no que diz respeito às diversidades culturais e sociais, bem como as diferentes etnias raciais, sociais, de gênero, dentre outros. Isso é bem marcante no diálogo que segue:

Ulisses – A questão hoje não é só a cor, o físico, não. Eu tive um problema seríssimo aqui, neste ano na sala com a voz do menino, a voz. Toda vez que ele levantava para fazer a leitura, os meninos ficavam rindo da voz dele, um problema sério.

Sena – Uma voz feminina.

Ulisses – Uma voz mais fina, “mais aguada”, tive esse problema com a questão da voz. Eu fui trabalhar com eles sobre as diferenças, olha a voz dele é diferente, os que estavam sorrindo coloquei para ler junto com ele. Eu disse: vamos lá, vamos fazer a leitura.

Garcia – Dessas questões que você falou da voz, têm outros fatores, eu tenho um aluno na minha sala que ele já é ... [Faz gestos].

Sena – Ele é feminino.

Garcia – Então, as crianças têm oito anos, mas elas já veem, no olhar de quando ele tem uma atitude, elas já ficam querendo falar. Outra questão é de um aluno que não tem higiene, isso é outra discriminação. Então, são vários, da aprendizagem, então é tão difícil lidar com isso, que a gente tem que..., como diz aqui [ela se refere ao texto], ... repensar nossa prática, às vezes, eu estou errando, ... então, é difícil você aceitar uma criança que cheira mal ... ninguém gosta, Então, assim, essa questão, o outro aluno com aquele jeito todo [faz movimento com o corpo], então a agente tem que ter muita sabedoria em repensar nossa prática, às vezes, nós, enquanto adultos, que tem essa consciência, que discrimina a criança pela aprendizagem por diversas... por várias coisas, entendeu.

Entre os diversos fatores que estão presentes nas falas dos partícipes e que de alguma forma estão relacionadas à diversidade e as diferenças, bem como questões que evoluem: a cor, o físico, a higiene corporal, a questão de gênero, tipo de voz, sexualidade, rejeição, aprendizagem, discriminação e rejeição, embora, sem intenção, são reveladas através das relações e interações desenvolvidas entre professores e alunos presentes na sala de aula.

De encontro às situações problemas citados pelos partícipes, ressaltamos a competência intercultural defendida por Odina (2004), referente ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes para respeitar as diferentes culturas e adaptar ao seu contexto. Essa competência enfatiza a necessidade de os professores desenvolver e buscar habilidades e conhecimentos para assim, trabalhar e enfrentar diferentes situações que surgem em sala de aula perante as diferenças manifestadas entre alunos e professores.

Observamos nas falas da partícipe *Ulisses* o uso de estratégias para trabalhar com a questão da discriminação em relação à voz dos alunos. *Garcia* aponta que existem outros fatores no que diz respeito à questão das diferenças e que são percebidos pelas crianças em sala de aula, a saber aponta a discriminação, vários níveis de aprendizagem, a higiene corporal, comportamentos diversos entre outros. Nesse sentido *Ulisses*, aponta práticas simples de resolver esses problemas que surgem em salas de aula provocadas por atitudes de discriminação e rejeição diante do modo de ser do outro, como foi o caso da leitura compartilhada.

Partindo da ideia de que podemos reviver e rememorar ao passado, a fim de resgatar memórias culturais, os partícipes relatam momentos expressivos:

Sena – Na verdade, a gente vive rodeado de padrões e estereótipos, então, assim ... a gente tem uma noção que isso vem dos nossos antepassados, da nossa cultura, de que isso é certo e de que isso é errado. Então, a gente segue muito por isso ..., então, é mais fácil desistir de que investir.

Garcia – Isso.

Sena – E, por exemplo, a gente já teve aqui vários exemplos enquanto tem um aluno assim desse tipo e tal você quase que exclui. É como se você colocasse um ponto final na educação daquela criança, está certo. Mas tem que ver também uma coisa, olha você vê que os meios de comunicação de massa... eles tentam refletir uma opinião que não é de todos, muitas vezes aquela informação, aquela notícia ..., ela é ideológica, foi manipulada, você tem que ser isso, você tem que ser aquilo, usa determinadas situações para passar uma opinião que não é opinião geral. Para você ter uma ideia, a questão do livro didático, eles se referem a uma cultura do Rio de Janeiro e de São Paulo. Você vai pegar um livro, você ver expressões e imagens que não são nossas do Nordeste. Então, isso vem de muito tempo, então, existe uma massificação de opinião, isso é um estopim, é uma “bomba”. Esse assunto é um respiro, porque a gente vive rodeados de uma diversidade muito grande, muito grande mesmo ..., então você pensar na diversidade cultural, como se fala aqui no texto: é mudar os conceitos, as opiniões e as posturas, é romper com o padrão, um padrão gigantesco que está lá no tempo.

Garcia – E que não é fácil.

Sena – E não é fácil, por exemplo, a nossa cultura é da cultura europeia veio da cultura europeia, houve a questão dos debates, das leis, e modificaram. Então, os textos hoje já vêm a questão do afro descendência, vem a questão do índio, o olhar já passou a ser o olhar do europeu, o olhar do índio e o olhar do negro, agora mudar com essa postura aqui é complicado, é complicado.

Nesse diálogo, reportamos a história da cultura dos antepassados, visto que, carregamos uma história de vida, valores e culturas que não são de hoje. Apesar das mudanças se apresentarem de modo significativo no contexto sócio histórico e educativo em prol da diversidade cultural, ainda é gritante a presença de práticas discriminatórias. Isso é reportado pelo participante *Sena* “a gente tem uma noção que isso vem dos nossos antepassados, da nossa cultura, de que isso é certo e de que isso é errado”. E acreditamos que essa questão de certo ou errado esteja relacionado a determinados padrões atribuídos pela sociedade.

Outro aspecto citado por *Sena*, os meios de comunicação de massa, que muitas vezes influenciam a opinião e a realidade das pessoas e do mundo, tornando poderosas ferramentas de manipulação da sociedade, capazes de invadir nossos lares sem tomarmos conta de suas influências. É importante termos conhecimentos, para não nos deixar enganar e nem se deixar levar por ideologias discriminadoras, seletivas, excludentes, divulgadas pelos meios de comunicação, como se fossem verdade. Segundo Gundara (2012), a mídia tem um papel importante a desempenhar na melhoria das relações interculturais, por seu poder para levar a conclusões errôneas ou para educar. Entretanto, no período atual de globalização, os

meios de comunicação como os grupos sociais para muitas pessoas podem ser uma fonte de informação mais influente que a sala de aula.

A posição de *Sena* em relação à diversidade é a seguinte: “você pensar na diversidade, é você mudar os conceitos, as opiniões e as posturas, é romper com o padrão, um padrão gigantesco que está lá no tempo”. Essa colocação vai de encontro à posição de Candau (2016, p. 6) quando afirma: “É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’”. No entanto, isso está intrinsecamente ligada à proposta da pedagogia intermulticultural de romper com o padrão universalista que a sociedade defende. É preciso mudar os conceitos, as posturas discriminatórias, as ações individualistas, os ideais, e ir para além de conhecer e compreender o outro, mais de poder embarcar junto com ele em conhecimento e empatia.

Ainda sobre o vídeo e a importância da família na educação, referente a temática da diversidade cultural, seguimos:

Ulisses – Às vezes, o pai pede ajuda para mudar o comportamento do filho ..., porque, às vezes, eles não conseguem mais, pede para a gente conversar, para ver se muda esse comportamento deles.

Sena – Olha, você vê a questão da diversidade nessa novela *Órfão da Terra*. Dizem que novela não é cultura, mas está passando um tema da diversidade muito interessante, está falando sobre a questão das culturas.

Garcia – É interessante *Sena*.

Sena – Aquela música do Renato Russo “meninos e meninas quero me encontrar, mas não sei onde estou, vem comigo procurar algum lugar mais calmo, longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita” [letra da música]. Também fala dessa questão da diversidade ..., é uma série de questões, por exemplo, nós aqui, pode ser que nesse exato momento tem algo tão grande e complicado entre nós e estamos aqui discutindo a diversidade

É importante salientar, o ofício do professor em amenizar algumas situações no espaço escolar, em sala de aula, porém, essa atuação vai depender das interações interpessoais, principalmente entre pedagoga/o-aluno, pedagoga/o-família, pedagoga/o-professor/a, professor-coordenador e pedagoga/o-gestor. Pensamos que essa relação precisa ser amigável, recíproca e respeitosa entre ambos. E, falando nas interações interpessoais, cabe destacar a fala de *Ulisses* ao se referir à família e/ou responsáveis que, às vezes, pedem ajuda aos professores para lidar com o comportamento de seus filhos, compreendemos que se fazem isso é porque há confiança nos professores e uma relação saudável.

Sobre esse aspecto, ressaltamos o quanto o comportamento do aluno tem variado nas últimas décadas, o ambiente adverso do contexto familiar é uma das causas da indisciplina na

sala de aula, como também o mal uso de aparelhos eletrônicos e tecnológicos, também fazem parte dessa conjuntura. Por esse ângulo, a parceria entre a escola e a família é imprescindível, e o equilíbrio na afetividade por parte do professor favorece condições de ensinar e aprender com maior eficiência, pois interfere no processo de formação e aprendizagem dos alunos.

O discurso de *Sena* mostra o quanto as novelas expressam diversos modos de ser das pessoas, questão implícita pelo referente *Partícipe* nos faz compreender que os meios de comunicações comum aos alunos, torna-se uma potente fonte de informação que podem ser trabalhados e exploradas pelos professores em sala de aula, como ferramenta pedagógica contribuindo para o despertar de interesse pela aprendizagem e conhecimentos.

Considerando o vídeo e a fala de *Carvalho* e de *Ulisses* evidenciamos a realidade da escola quando colocam que os alunos trazem hábitos, vícios, costumes, preconceitos e estereótipos da convivência familiar, que a família é o espelho, mas é interessante lembrar que os professores também são espelhos para os alunos, por isso a necessidade de estarem atentos as ações, posturas e comportamentos, para não induzir práticas preconceituosas. E, também, a questão de pensar a diversidade como algo positivo, sabemos o quanto é difícil, mas é importante frisarmos que é possível trabalhar essa diversidade com os alunos em sala de aula, porque eles observam o que o professor faz durante as aulas.

Com a exposição do objetivo do texto apresentamos a pedagogia intermulticultural, destacando a concepção de pedagogia multicultural, caracterizada pela existência das diversas culturas. E a concepção da pedagogia intercultural marcada pelas inter-relações entre as diferentes culturas existentes. Diante da discussão apresentada, foi sugerido aos partícipes que comentassem e/ou acrescentassem algo sobre a temática em foco, assim seguimos com os diálogos:

Garcia – Assim, nessa discussão percebi que preciso repensar, fazer uma reflexão sobre a minha prática diante dos (as) alunos (as), o que é que estou fazendo de errado.

Sena – Você trouxe, aqui no texto, não só a questão dos alunos, mas, na verdade, colocou outros personagens [ler no texto educando, educador, diretores, coordenadores]. Então, a gente está indo muito para o lado das crianças, claro que a gente está em sala de aula, mas esse mundo aqui é bem grande.

Pesquisadora – Assim, eu chamei atenção nesse momento, porque como vamos investigar a prática pedagógica e ela é uma ação coletiva que vem da escola como um todo, não é só você na sala de aula e seu aluno. Pensando nisso e no texto lido, gostaria que vocês falassem algum aspecto que achou interessante no texto, que chamou mais atenção e/ou que despertou curiosidade.

Todos – [fazem silêncio, folheando o texto].

Pesquisadora – Para desenvolver a reflexão sobre a prática da pedagogia multicultural e pedagogia intercultural, procuramos destacar o diálogo intercultural e a competência intercultural como elementos importantes na discussão.

Carvalho – Era sobre isso que ia falar aqui no texto [faz leitura de uma parte do texto] uma pedagogia na qual o diálogo e as experiências sejam fundamentais nas relações entre as culturas diferentes e o contexto educativo, para uma convivência livre de preconceitos.

Garcia – A parte aqui também que achei interessante é que ele diz que “a pedagogia intermulticultural destaca os pedagogos professores que desempenham as funções com atitudes e comportamentos diferentes, porque temos uma cultura de origem, interiorizada e isso que nos tornam diferente uns dos outros ...” [trecho do texto], mas a gente só quer que o outro seja igual, eu não sei o que é isso.

Ulisses – Os (as) alunos (as) têm cultura diferente e nós queremos que eles sejam todos iguais.

Carvalho – Eles [SEMEC] querem que os alunos seja aluno padrão. Um aluno que ler direito, um aluno que produz do jeito que eles querem.

Nascimento – Mas nós temos uma sala homogênea.

Carvalho – É como eu te falei, a gente fala de diversidade, mas a gente quer uma coisa padrão.

Garcia – Aqui no texto diz assim: “A pedagogia intermulticultural destaca o professor como um profissional que desempenha as funções com atitudes e comportamentos diferentes, porque temos uma cultura de origem, interiorizada e isso é o que nos torna diferente uns dos outros, precisamos conhecer e aceitar esse contexto e buscar compreender o outro na sua diferença”. Tem coisas que eu não mudo, mas eu quero que o outro mude ..., não é só aqui na sala de aula não, é na minha família, e em outros lugares também, onde eu vejo a diferença, eu já fico com a dificuldade de entender.

Fazendo uma análise desse diálogo, no início é notória a insegurança dos participantes em querer falar das ideias do texto, porém, aos poucos começam a fazer relação com suas práticas, descrevendo situações da sala de aula. *Garcia* destaca a função do professor em ter a capacidade de desempenhar várias funções. Já *Carvalho* destaca que se fala em diversidade, entretanto, nas entrelinhas, é possível observar que alguns professores são explícitos, porque preferem um padrão nas turmas, nesse sentido lembramos que as turmas se constituem como heterogêneas nos mais diversos aspectos e estão diretamente ligadas ao princípio intermulticultural de valorização, respeito e aceitação as diferenças.

Percebemos a dificuldade dos participantes em aceitar a diversidade em sala de aula, acreditando ser mais fácil trabalhar a partir de um padrão, porém sabemos que isso não existe, pois, a realidade nos mostra turmas heterogêneas, composta por diferentes linguagens, etnias, culturas, religiões e contextos. É interessante a fala de *Garcia* quando ela reconhece que temos uma cultura de origem, mas que na prática quer que sejam diferentes, todos iguais, todos “bonzinhos”.

Ainda no diálogo, inferimos a necessidade de uma reflexão crítica sobre a temática e estratégias de ensino que melhor trabalhem as diferenças, sabemos que existem dificuldades em adotar essa prática, mas isso não quer dizer que seja impossível e significativo para a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, as partícipes *Carvalho e Ulisses* falam:

Carvalho – Um exemplo, ... estou numa turma de alfabetização [primeiro ano] agora, às vezes, um aluno tem habilidade maior de estar lendo um texto com mais rapidez, naquela idade ele consegue ler cem palavras por minuto. Tem aluno com mais dificuldades, por mais que ele saiba ler, mas não há habilidade, a rapidez e a fluência do outro. Então, a SEMEC impõe ... não aceita, aquele aluno daquele jeito, com aquela dificuldade, ela quer que ele fique igual ao que é bom, o que é nota 10, eu não concordo com isso.

Pesquisadora – sabemos que cada criança tem uma realidade, tem seu tempo no processo de aprendizagem, pois não são iguais.

Ulisses – Eu sei que eles [alunos] são diferentes, mas eu trabalho com eles que todos são capazes. Eu não trabalho um, dois para ser dez, não, porque todos têm capacidade, tento nivelar, que tenham sempre o mesmo nível, apesar das dificuldades, mas todos têm capacidade, alguns demoram mais e outros são mais rápidos, mas a gente trabalha todos apesar das diferenças a gente trabalha todos iguais.

Garcia – Pode.

Carvalho relata uma situação vivida por ela em sala de aula, e também externa a cobrança da Secretaria de Educação em relação à aprendizagem dos alunos que precisam adquirir habilidade de letramento, num determinado tempo estipulado. De acordo com seu relato, entendemos que é como se a Secretaria não aceitasse os alunos com dificuldades de aprendizagem, desconsiderando o tempo de formação e o trabalho árduo do professor em criar novas atividades de atração para o interesse do conteúdo.

A partícipe *Carvalho* garante que “nem todo mundo é igual”. De tal modo, enfatizamos que somos iguais em direitos, contudo, cada um tem sua essência, valores, raça, cor, etnia, comportamento, atitudes, entre inúmeras particularidades e, como afirma Candau (2009), temos que considerar as diferenças como uma vantagem pedagógica e trabalhá-las em sala de aula de forma significativa. Nesse sentido, *Ulisses* afirma debater essa questão com todos seus alunos, pois acredita no potencial de cada um, sendo capazes de aprender e respeitar em consonância com o processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma relação entre o discurso de *Ulisses* e *Carvalho* no que tange à aprendizagem e as dificuldades que algumas crianças apresentam, compreendemos que, apesar do professor desenvolver sua aula de forma unânime, os alunos aprendem de maneiras diversas. Para Candau (2011, p. 250) precisamos “[...] reconhecer que somos diferentes, não

partir da igualdade, ter um olhar atencioso às crianças que mostram maiores necessidades, estar sensível ao que acontece, ao que emerge, pesquisar o caminho de aprendizagem de cada criança, usar a intuição”. Faz-se necessário que o professor tenha autonomia, compromisso, atitude e um novo olhar, principalmente para as crianças que apresentam dificuldades, seja na aprendizagem, no comportamento ou nas atitudes.

Em relação ao diálogo intercultural, enquanto elemento fundamental da pedagogia intermulticultural, precisa estar presente no espaço escolar, na sala de aula e nas relações interpessoais entre os atores da escola. Nessa perspectiva, foi perguntado aos partícipes como acontece o diálogo com os alunos? E com os outros profissionais de trabalho? Será que podemos dizer que esse diálogo pode ser caracterizado como intercultural de acordo com o texto? Os relatos foram o seguinte:

García – Na minha sala o diálogo é aquele tipo assim, ao extremo mesmo de você, eu não sei o que é aquilo não.

Carvalho – Não tem diálogo entre a gente, nós não discutimos, até porque não temos tempo.

García – Fico a aula todinha, tratando mais da questão comportamental do que o assunto em si, meu diálogo com meus alunos está nesse nível

Carvalho – E, às vezes, é tão bom, a gente ter esse momento conversando, falando é tão bom e não temos esse tempo assim.

Sena – Entre a gente.

Carvalho – É de trocar experiências, trocar ideias, discutir soluções porque às vezes a contribuição do *Sena* ... pode me ajudar e a gente não tem esse tempo para estar fazendo isso.

Sena – A gente podia fazer um Café Filosófico.

Percebemos, mais uma vez a franqueza da partícipe *García*, quando relata a situação de diálogos com seus alunos, destacando a questão comportamental como uma situação difícil de resolver. Para *Carvalho* seria interessante se existisse a oportunidade para estarem juntos para esse diálogo específico, onde houvesse trocas de experiências e ideias para a resolução de problemas. Diante disso, deixamos um questionamento: Como a escola pode promover o diálogo intercultural entre os atores da escola?

Encontramos nos relatos inúmeros desafios para trabalhar a diversidade e as diferenças culturais em sala de aula. Continuando o diálogo, os partícipes *Ulisses* e *Sena* estendem a discussão:

Ulisses – Pensamos que esse tema da pedagogia multicultural e intercultural é simples, mas tem muitos desafios para a gente como professora, com os nossos alunos.

Sena – Eu aprendi uma coisa, tenho o direito de ouvir e compreender o que a outra pessoa está falando, mas concordar ou não, isso é comigo. Então, você tem sua opinião, mas posso não concordar então, têm pessoas que não aceita a opinião dos outros, têm coisas que não são negociadas.

Ulisses – É interessante quando a gente vai perguntar quem vai participar? Quem vai dançar? Eles [alunos] ficam discutindo entre si, por que não vai participar? Porque não quer dançar? Às vezes a criança é tão tímida e o outro fica insistindo: Vamos participar. O colega não quer respeitar a decisão do outro.

O partícipe *Sena* pontua o respeito de ouvir e compreender o outro, porém, tem o direito de concordar ou não, o mesmo afirma ter opinião própria e que existem situações que são discordadas por respeito a opinião do próximo. Ressaltamos, o respeito mútuo como indispensável quando é trabalhada a diversidade e as diferenças culturais na escola.

A competência intercultural, imbricada em conhecimentos, habilidades, atitudes, compromissos com a educação, o ensino; são componentes indispensáveis para superar os diversos desafios que permeia a pedagogia intermulticultural. Nessa perspectiva, os partícipes discorrem:

Sena – Eu achei assim, essa parte aqui [refere-se a competência intercultural] parecido com o que Selma Pimenta Garrido fala do professor reflexivo porque na verdade essa questão, passa também por isso, refletir sobre a minha prática, e ver o que posso melhorar, então essa competência é parecida com isso.

Pesquisadora – Observando o texto, como se caracteriza a competência intercultural?

Todos – (fazem silêncio).

Pesquisadora – Ter essa competência intercultural é ter a capacidade de compreender a diversidade cultural de estar aceitando as diferentes situações que os alunos trazem para a sala de aula. Com atitudes e comportamentos interculturais, o professor não pode desenvolver atitudes preconceituosas, discriminatórias com nenhuma pessoa.

Ulisses – [...] porque, às vezes, você faz isso, e leva os alunos a fazer também.

Nascimento – Às vezes, você faz isso inconscientemente.

O partícipe *Sena* faz uma relação da competência intercultural a partir dos estudos de Pimenta (2006), em que discuti o conceito de professor reflexivo e de reflexão crítica, compreendemos a relação que *Sena* faz, uma vez que, a autora apresenta contribuições relevantes para o desenvolvimento de prática pedagógicas crítica, reflexiva e investigativas mediada pelo processo de busca, análise, reflexão, contextualização, interação entre diversos saberes presentes na realidade do contexto educativo.

De modo geral, as discussões acerca da prática da pedagogia intermulticultural apresentada no texto e em consonância com os diálogos desenvolvidos na sessão em análise

revelam que os partícipes reconhecem a necessidade de mudar suas práticas e ações no que diz respeito ao trabalho com a diversidade cultural e as diferenças culturais no ambiente escolar.

5.2 Prática Pedagógica na perspectiva Intermulticultural

Nessa sessão, objetivamos discutir o texto “A prática pedagógica intermulticultural” para o entendimento do conceito de prática pedagógica, iniciamos com a exibição do vídeo “Prática pedagógica na atualidade: oportunidades e desafios”, já mencionado anteriormente. Nessa percepção expandimos o diálogo para a perspectiva intermulticultural na prática pedagógica em direção as ideias do texto.

Após a exibição do vídeo, os partícipes começam o diálogo mobilizando saberes acerca da prática pedagógica:

Sena – No começo do vídeo foi perguntado se os problemas em sala de aula são reflexos da realidade ou mito. E, na verdade, não são mitos, são problemas reais, são vários e que a gente vai levar certo tempo para resolver, porque não se resolve da noite para o dia, certas coisas já estão enraizadas A última pergunta no vídeo trata sobre como melhorar as práticas de formação, como também aborda a transformação de como dar uma aula, então nós temos problemas muitos graves, e o que percebi é que como a gente dava aula no passado não serve para os dias atuais. Então, tem que haver uma transformação em sala de aula, há problemas enraizados que precisam ser resolvidos e a nossa prática tem que ser mudada já que a realidade mudou. É por isso que muitas vezes reclamamos que o aluno não presta atenção. Mas será que o problema está no aluno ou está no professor? Inclusive o nosso texto que vamos discutir hoje fala da prática reflexiva, como é que estou atuando em sala de aula, para ..., obter o sucesso dos meus alunos Então, temos que nós policiar em relação a isso, será que estou ministrando uma aula chata? Os desafios de como dar uma aula transformadora, de motivar os alunos e resolver os problemas em sala de aula.

Santos – Eles [os formadores] ensinam estratégias para a gente sair daquele comodismo.

Sena – Sim, é verdade.

Santos – Sobre aquela minha aula que dei naquele dia [dia da gravação] foi uma proposta da formação, não da oficina que nós fazemos dia de sábado. É que nós professores do quinto ano, fomos participar de uma oficina por conta da nota dos alunos do turno da tarde, A gente cria estratégias, mas por incrível que pareça aquela atividade [atividade realizada no dia da gravação] foi ótima no turno da manhã, mas à tarde, que tem a turma complicada, eles não conseguiram. Mas assim, aquela aula de ir lá à frente, ensinar eles a liderar um grupo, pois é, uma atividade de leitura que se transforma em uma coisa maior Como o *Sena* falou aquela aula tradicional realmente não pode mais existir. Se hoje está difícil a criança aprender, ainda mais no tradicionalismo, imagine para você ter uma ideia, estou fazendo um monte de coisas diferentes.

A fala de *Sena* reverbera a realidade da sala de aula, apontando problemáticas que surgem durante a prática pedagógica, e o mesmo se questiona: De quem é a culpa? Acreditamos que não existe culpado nessa situação, no entanto, a prática pedagógica precisa ser repensada e até mesmo transformada, para atender as necessidades do sistema, da escola, dos professores e dos alunos. Outro aspecto importante é sobre as práticas anteriores, que não atendem mais as necessidades no contexto educativo atual. Isso condiz com as concepções de Tardif e Raymond (2000) ao garantirem “[...] que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação.”.

A necessidade de mudanças na prática pedagógica e as experiências são fundamentais nesse processo, além dos desafios que apresentam o reflexo da realidade educacional na sala de aula. Neste sentido, pensamos em estratégias para aprimorar e enriquecer “as práticas de formação” e de como dar uma boa aula, conforme o posicionamento de *Sena*.

Nessa perspectiva, apresentamos os desafios de como ministrar uma aula que facilite a construção do pensamento no tocante a situações problemas. É interessante destacarmos o pensamento de Franco (2016, p. 536), quando assegura que “[...] será prática pedagógica quando incorpora a reflexão contínua e coletiva”. Portanto, quando o professor pensa e repensa sua prática, procurando planejar da melhor forma em busca de melhorias no ensino, juntamente com a escola, corpo docente, gestores, coordenadores e secretarias, essa prática se faz pedagógica.

Em relação ao planejamento das aulas e as formações continuadas, *Santos* apresenta um posicionamento positivo em relação à formação continuada provinda da Secretaria de Educação, e afirma que essa modalidade é justamente para os professores saírem do comodismo, pois ensinam estratégias inovadoras. *Santos* faz alusão ao discurso de *Sena* quando descreve que a “aula tradicional realmente não pode mais existir”, porém, sabemos que ainda existem traços da tendência tradicional presente nas práticas atuais. Desconstruir o ensino tradicional para Carvalho e Gil Pérez (2011) se faz necessário e urgente.

Em relação às sugestões de atividades solicitadas nas oficinas e desenvolvidas a partir das formações, *Santos* diz realizar atividades diferenciadas, trabalhando a interação, propondo atividades de leitura, bem como ensina as crianças a liderarem em grupo, sem desconsiderar a especificidade de cada uma delas. Nessa percepção, corroboramos com Franco (2012) quando retrata “[...] a prática pedagógica requer que o professor busque a atividade intelectual dos alunos e a mobilize pelo desejo”. Então, é necessário que o professor

conduza o aluno a desenvolver habilidades intelectuais por intermédio de suas aspirações, acreditamos que estimular a autonomia é uma das alternativas viável para que desperte o interesse pelo conteúdo, isso pode ser realizado por meio de estratégias diversas.

As práticas pedagógicas precisam contemplar o conhecimento intermulticultural com sentido e significado, para assim, fazer a diferença no processo de formação dos alunos. Isso é bem marcante no diálogo a seguir:

Sena – Estou fazendo um monte de coisas diferentes, mas, às vezes, eles [alunos (as)] pensam que estou brincando, no fundo tenho um interesse muito grande, uma coisa pedagógica, Então, uma das perguntas [do vídeo] é “o que o professor propõe é aquilo que o aluno quer receber?” Muitas vezes existe uma divergência muito grande, por que vai do interesse do aluno, e se aquilo ali não é de interesse dele, com certeza não vamos aprender, nós sabemos que a pesquisa científica diz que a atenção da criança é curta, se for desinteressante para criança, ela não vai prestar atenção de jeito nenhum Outra coisa é possível traçar o perfil do professor pesquisador, o professor tem que ser pesquisador, olhar o que está fazendo, o que o outro está fazendo, o que o mundo está fazendo Temos que ter atitudes de abertura, diálogo, compromisso com a educação, trocar experiências, observar os conhecimentos prévios dos alunos, e saber aproveitar os saberes.

Santos – Mas isso sem nenhum incentivo não vai não.

Sena – É verdade.

Santos – Se a escola não tiver um recurso, fico imaginando uma escola perfeita, para trabalhar com esses recursos, seria assim um *Datashow* em cada sala, imagine você trabalhar com tudo ali mostrando. *Eu* e *Ulisses* nós já fizemos, de vez em quando a gente faz com eles leitura de texto, de gêneros, de contos, de fábulas, trabalhando os textos lá no quadro e ficaram ótimos, os alunos ficaram maravilhados quando eles iam lá no quadro grifar uma palavra, vocês imaginam uma escola perfeita, cada sala com seu *Datashow*.

Carvalho – Sala de informática.

Santos – Auditório essas coisas assim.

Sena – [pergunta do vídeo] a prática pedagógica é coerente com a realidade? E no vídeo também a professora disse assim, que o professor tem que ter um novo olhar em relação às tecnologias e disse mais “que pelas minhas andanças pelo Brasil eu percebi que muitos professores não têm nenhum computador para que possam ajudar no seu trabalho”.

Pesquisadora – Isso é verdade, ainda existem professores que não têm acesso às tecnologias.

O vídeo apresenta informações sobre as práticas pedagógicas; a relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem voltado para os conhecimentos prévios e concepção espontânea dos alunos. *Sena* aponta a relevância da pesquisa científica para o contexto da aprendizagem, especificamente, o tempo destinado para apreensão da atenção para aquisição do conhecimento.

Ainda sobre a fala de *Sena* vislumbramos o perfil do professor pesquisador, e isso nos remete os estudos de Stoer (1992) sobre o professor intermulticultural para além de outras características. Para *Sena* devemos aproveitar os saberes e revela precisamos “ter atitudes de abertura, diálogo, compromisso com a educação, trocas de experiências, conhecer os alunos, aproveitar os saberes”. Tais características estão relacionadas a competência intercultural defendida por Odina (2004).

O uso das tecnologias nas práticas pedagógicas é um dos assuntos pertinentes para a escola, tornando desafiador para o professor. Nessa percepção os partícipes dialogam:

Santos – Até que fazemos uso das tecnologias, acho muito rápido aqui no nosso convívio, ... as meninas me ensinaram a pegar um arquivo e enviar para o e-mail da escola ... na escola até que a gente usa recursos tecnológicos, faltam muitas coisas, mas pelo menos a equipe da escola [secretária, pedagoga, diretora] fazem de tudo para a gente ter esses acessos, fico imaginando se não tivéssemos esse suporte, se fosse só o livro didático.

Sena – Seria ruim.

Santos – Por mais que os alunos do 5º ano estejam trabalhando com três livros de Língua Portuguesa, todo dia, e ainda temos as atividades complementares xerocadas, mas imagine se não tivéssemos, pois, os alunos não querem ficar o tempo todo só manuseando o livro não.

Sena – Olha essa questão das tecnologias [é perguntado no vídeo também] qual o principal desafio do professor em sala de aula? E a resposta é as tecnologias.

Santos – olha meu pensamento futurista, estou lendo aqui o texto aí imagino cada aluno com um *tablet* pesquisando as palavras, porque eles gostam muito de saber o significado ... de vez em quando dou para uma das meninas pesquisar no meu celular os significados das palavras e depois mostro para eles.

Carvalho – É porque às vezes o aluno pensa que a gente só usa o celular para ver Facebook e WhatsApp e quando uso o celular para pesquisar digo: – olha vou pesquisar o significado das palavras. E em seguida mostro para eles.

Santos – Eu até coloquei o meu celular a disposição deles para procurarem e eles verem a importância que hoje têm a tecnologia, e hoje não sei o que seria de nós sem as tecnologias.

Sena – É verdade.

Sabemos o quanto é vantajoso o professor saber manipular os diferentes tipos de tecnologias. *Santos* afirma que a escola oferece apoio aos professores em relação à sua utilização, e idealiza um ambiente estruturado, uma sala de aula perfeita, com *Datashow*, constituída por alunos que fazem uso de *tablet* para pesquisa. Nessa sequência, *Carvalho* acrescenta sala de informática, já que a escola, conta somente com aparelho data show, notebook, e outros recursos. Percebemos contradições na fala de duas partícipes; enquanto

Santos afirma fazer usos de tecnologia na escola, em outro momento, *Carvalho* diz não ter tecnologia na escola.

Analisando o diálogo, compreendemos como os professores usam a imaginação, criatividade para fazer uso do celular nas aulas, fazendo uso de pesquisa na busca de sinônimos. Essa simples ação mostra o quanto o professor se reinventa quando não adquire recursos suficientes para nortear sua prática. Nessa direção, argumentamos, será que os professores estão preparados para trabalhar em sala de aula, fazendo uso dos recursos tecnológicos? Pensando um pouco sobre essa inquietação, destacamos o diálogo a seguir:

Pesquisadora – O vídeo mostra os desafios ao desenvolver a prática pedagógica, como por exemplo, o uso das tecnologias, o professor precisa ser um pesquisador, mesmo que não esteja participando de uma formação continuada como especialização ou mestrado, mas ele tem a capacidade de estar pesquisando a sua própria prática, estar se auto avaliando e transformando a sua prática. E ainda fala que o professor precisa ter um momento interno de olhar para ele enquanto pessoa, para poder olhar para o seu aluno e olhar para o mundo diante do contexto que estar inserido.

Sena – ... queremos mudar o mundo, as pessoas, transformar e tudo mais.... Porém as nossas coisas continuam ali do mesmo jeito, ... assim, quando mudamos, aprendemos outras coisas, então às vezes queremos mudar as coisas bem distantes ..., mas tem que haver uma mudança em nossa prática, uma mudança interna na nossa postura.

Diante dos inúmeros desafios apresentado no vídeo, *Sena* reitera o desejo de mudar a realidade, o mundo, as pessoas; contudo, não mudamos. É importante salientar, que a mudança precisa acontecer a partir dos questionamentos de nossa atuação, para assim, haver uma mudança coletiva.

Fazendo uma reflexão acerca das “Práticas pedagógicas Intermulticulturais”, após a exibição e explicação do objetivo do texto, bem como do conceito de prática pedagógica, foi indagado aos partícipes o que eles compreendem a respeito da prática pedagógica e como percebem a diferença entre as práticas. Nesse sentido segue o diálogo:

Sena – A gente sempre reclama daqueles pacotes montados que vem da rede, que muitas vezes o professor fica engessado e não consegue sair daquilo ali, mas temos como sair, por exemplo, no caso do 5º ano você tem que fazer os simulados, que não pode fugir daquilo ali até porque tem que lançar no sistema os resultados, mas você pode mudar alguma coisa antes de chegar nesse processo, certo! Então [a SEMEC] deixa uma certa margem para você, não é como queríamos, mas [a SEMEC] dar um norte, porque se não tivéssemos um norte talvez não tivesse nenhuma perspectiva saudável em relação a isso [planejamento], ... tenho os planejamentos do 3º ano, mas pego aquele planejamento e adapto a minha sala de aula, não sigo arrisco como está lá, mas aquele conteúdo, aquelas coisas, as atividades proponho do meu jeito.

Santos – nós recebemos uma gradezinha para planejar as nossas aulas em cima do que a Formação propõem, e é incrível, é tanta coisa que não temos tempo para mais nada, ... nós recebemos [o planejamento] para segunda, terça, quarta, quinta e sexta; e temos que trabalhar só aquilo ali, ... na rede municipal tem algumas disciplinas que não são exigidas, é lamentável... Eu trabalho de outra forma a História, Geografia, porque o foco mesmo é a Língua Portuguesa, Matemática e o ensino de Ciências.

Entendemos que a formação continuada proposta pela SEMEC, são significativas para o desenvolvimento da prática pedagógica. *Sena* garante adaptar os planejamentos de acordo com a realidade de sua turma, sem desvirtuar os conteúdos, já que é preciso atender o interesse de um sistema educativo, no entanto, compete ao professor escolher a melhor forma, considerando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Isso mostra que a prática pedagógica é uma ação transformadora, capaz de abrir novos horizontes diante das diversas situações pelas quais ela acontece. Sob a perspectiva intermulticultural, compreendemos, essa prática como inovadora, emancipadora, suscetível a ultrapassar os limites da prática tradicional.

Constatamos divergência na fala de *Santos* – que ministra aula na turma de 5º ano e por ser ano da aplicação da prova do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDBE (2019), afirma existir duras cobranças por conta da avaliação. Inferimos ainda, que as formações e planejamentos ofertados pela secretaria são organizados com a intencionalidade de atender a expectativa da rede municipal de educação.

Em relação à prática pedagógica, *Sena* retoma o texto:

Sena – Franco (2012) diz que as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais, os professores elabora e reelabora, e eu entendo que quando reelaboramos é porque alguma coisa não deu certo, por exemplo, tenho uma certa expectativa em relação aos meus alunos, faço intencionalmente alguma coisa para atender aquela demanda, quando vejo que aquilo não deu certo... como *Santos* disse que deu certo na turma da manhã mas não deu certo à tarde ..., então tenho que reelaborar intencionalmente. Como a autora diz aqui, para atender esse processo precisa de flexibilidade do que se faz e como se faz.

Santos – A minha turma da tarde é tão difícil de compreender, que às vezes me desânimo.

Pesquisadora – Não desanime.

Santos – Mas assim é bem complicado, os desafios são incríveis.

De acordo com Franco (2012), as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente, precisando serem elaboradas e reelaboradas para fins de bons resultados. Interessante a fala de *Sena* “e eu entendo que quando reelaboramos é porque alguma coisa não

deu certo, por exemplo, tenho uma certa expectativa em relação aos meus alunos, faço intencionalmente alguma coisa para atender aquela demanda, quando vejo que aquilo não deu certo”, isso precisa acontecer se queremos mudar, auto avaliar, observar a própria prática e fazer uma reflexão de nossa ação. *Santos* diz ser complexo trabalhar com uma turma que apresenta problemas na aprendizagem e confessa “os desafios são incríveis”. Ser professor exige determinação, e quando sua turma apresenta situações adversas ainda é mais desafiador.

Nessa perspectiva, apontamos os desafios porque sabemos o quanto é difícil desenvolver uma prática pedagógica intermulticultural associado à diversidade cultural representatividade do sistema educativo. Para melhor entendimento, apresentamos o diálogo a seguir:

Pesquisadora – É interessante o que *Sena* falou, segue o conteúdo que vem da SEMEC mas reelabora, faz adaptação de acordo com a realidade, com isso não se perde a essência dos processos pedagógicos.

Sena – é verdade.

Pesquisadora – A partir do texto destacamos as contribuições de Candau (2008), que discute as práticas pedagógicas interculturais.

Sena – Candau (2008) fala que é um desafio e também considero, ela diz que é preciso “oferecer aos alunos e alunas múltiplas situações que lhes permitem compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio históricas”, Será que estamos oferecendo aos nossos alunos essas múltiplas situações para compreensão do mundo? Porque assim tenho várias formas de ensinar, várias formas de fazer com que o aluno aprenda, mas estou propondo a eles essa possibilidade.

Pesquisadora – Como vocês podem estar proporcionando para os alunos essas múltiplas situações para que eles possam compreender o mundo e a diversidade que o cerca?

Todos – (Silêncio).

Pesquisadora – Acredito que vocês buscam inovar, faz algo diferente pode despertar ou não o interesse dos alunos, a curiosidade...

Sena – É verdade.

Pesquisadora – Está fazendo isso *Carvalho*?

Carvalho – Eu tento.

Pesquisadora – Como assim?

Carvalho – Assim, ... trabalhei ano passado com o primeiro ano, hoje fiz um planejamento adaptando, considerando o que errei e o que deveria melhorar, essa é uma experiência boa, porque você vai adaptando o seu planejamento para fazer com seus alunos, Tenho alunos que não conseguem entender uma determinada atividade, então faço outra atividade diferente, faço na cartolina o texto, corto as partes e peço para eles montarem, então vou tentando adaptar com as poucas coisas que a escola me oferece, então faço atividade diferenciada para chamar atenção deles. Então, a gente vai reelaborando, refazendo coisas que possam estar chamando esse aluno, com as poucas coisas que a escola dispõe, tento fazer o que posso. Não tem tecnologia aqui na escola, as meninas dizem que tem, mas

desconheço, sinto falta de uma biblioteca para levar os alunos, seria bom ministrar aulas em outro ambiente.

Para os partícipes sempre existe a necessidade de elaborar e reelaborar estratégias para atender as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagens. Contextualizando esse diálogo, Franco (2016) afirma que “uma aula ou um encontro educativo tornar-se uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido as intencionalidades”.

Trabalhar a diversidade cultural nos processos pedagógicos, a partir de múltiplas situações, exige planejamento, conhecimentos, experiências e a competência intercultural. Corroboramos com esse pensamento, Candau (2008, p. 52) revela ser preciso “oferecer às alunas e alunos múltiplas situações de aprendizagens que lhes permitam conhecer o mundo de diferentes formas sócio históricas”, para assim, garantir o aprendizado das crianças.

Carvalho diz adaptar seus planejamentos em prol das crianças com dificuldades de aprendizagens. As partícipes articulam sobre o uso das tecnologias e lamentam a inexistência da biblioteca e brinquedoteca.

Na apresentação, destacamos algumas orientações para os professores desenvolverem uma prática pedagógica intermulticultural. Conforme Candau (2009) é necessário compreender o sentido dos diferentes grupos, procurando outras visões e experiências entre no jogo para transformar; defender no currículo a presença de saberes culturais diversos; transformar as salas de aula em espaços de diálogo onde possa abrir à palavra, aos saberes, aos valores e as formas de vida de grupos diversas para que meninos e meninas se expressem a partir de suas crenças, visões, sexualidade, aceitando o caráter de processo de construção dos intercâmbios; incluimos ainda, a questão de dar voz se vez as crianças é importante. Assim, *Sena* estende o diálogo:

Sena – É muito importante, e é verdade, “transformar a sala de aula em espaços de diálogos que possam se abrir a palavra” destaco isso, por que faço muito, todos os dias faço isso aqui, dou voz e vez para os alunos, não para todos porque o tempo é curto, como esse nosso aqui, mas dou muito voz e vez para eles, e tem cada pergunta

Salientamos que as orientações propostas por Candau (2009, 2016), não são uma cartilha pronta, pois, cada realidade é única. Tanto professor, quanto aluno precisam conhecerem a própria cultura e respeitar as demais, buscando modo diferente de conhecer as questões culturais. Promover atividades de fácil compreensão sobre os diversos costumes, tradições, objetivando reconhecer o contexto de cada um, é uma das tarefas do professor.

Em relação às práticas pedagógicas intermulticulturais foi perguntado aos participantes se acreditam na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas intermulticulturais na sala de aula?

Sena – Sim, com certeza. Candau (2009) diz aqui uma coisa interessante: “Incluir no plano dos conteúdos as histórias e culturas dos povos originários, das mulheres e de todos os grupos sociais que foram historicamente invisibilizados ou discriminados pelo sistema escolar”, ... nós trabalhamos muito a questão da História dos povos africanos, dos povos asiáticos em sala de aula e eu particularmente discuto muito com eles, os textos de História e Geografia que falam dessas questões, inclusive teve uma aula que se tivesse sido gravada teria sido interessante, porque coloquei para eles perceberem a diferença entre si. Coloquei intencionalmente crianças negras e brancas, crianças magras e gordas, crianças altas e baixas, crianças com cabelos encaracolados e cabelos lisos, mostrei para eles as diferenças que existe no texto [livro que eles estudam] e entre todos eles.

Carvalho – ... é importante mostrar para eles que ser diferente é normal, nas pequenas conversas, nas coisas que acontecem no dia a dia.

Santos – Mas imagina, você tenta mostrar [que ser diferente é normal], mas será que fora da escola alguém mostra.

Carvalho – há outra barreira.

O relato de *Sena* evidencia estratégias de como trabalhar as diferenças. Essa abordagem vai ao encontro dos estudos de Candau (2009, 2016), Canen e Oliveira (2002) que defendem as práticas pedagógicas intermulticulturais na perspectiva de trabalhar as diferenças culturais a partir de diferentes estratégias. *Carvalho* destaca “é importante mostrar para eles que ser diferente é normal, nas pequenas conversas, nas coisas que acontecem no dia a dia”. Porém é interessante lembrar que se faz necessário um projeto educativo intermulticultural que abrace a diversidade cultural e as diferenças culturais, promovido pelo sistema educativo, escolas, professores e alunos pois, a pedagogia intermulticultural precisa ser aberta para todos trabalharem juntos, conhecer e enriquecer-se mutuamente. Entendemos que as atividades diárias e conversas são importantes, talvez o primeiro passo, mas não suficientes para concretizar de fato essa realidade intermulticultural que nos circundam.

Ainda em relação à prática pedagógica segue o diálogo:

Nascimento – [segundo o texto] Partindo do meu entendimento a prática pedagógica serve para nós construirmos os conceitos e desconstruir aquilo que não é legal.

Carvalho – Por exemplo, quando trabalho um conto que sempre tem uma princesa loira e branca, podemos estar mudando suas características e apresentar para os alunos que a princesa também pode ser morena com cabelos cacheados ... então são essas atividades que precisamos fazer.

Nascimento – Esse papel importante que o professor tem, que a escola tem de construir, refazer, desconstruir que algumas vezes aquilo que a criança traz não é certo.

Pesquisadora – É nesse movimento das práticas pedagógicas que cada professor faz uma reflexão de sua atuação, porque está dando aquela aula? Como está dando aquela aula? Está refletindo e repensando sua postura e atuação enquanto professor e pessoa.

Nascimento – Nós professores, se pararmos para fazer essa reflexão, vamos perceber que trazemos acontecimentos de fora da escola que não são aceitáveis.

Nascimento entende que precisamos construir novos conceitos em relação à prática pedagógica intermulticultural, já *Carvalho* acredita ser possível trabalhar as diferenças em atividades diárias “por exemplo, quando trabalhamos um conto ...”, podemos usar diversas situações para mostrar as diferenças e contribuir para que as crianças possam despertar uma consciência em relação as práticas de preconceitos e/ou discriminação em relação a outras pessoas.

Em suma, os partícipes acreditam no desenvolvimento de práticas pedagógicas intermulticulturais, contudo, admitem romper barreiras para trabalhar a diversidade cultural e as diferenças culturais em sala de aula. Por isso, esperamos que as estratégias de aprendizagens envolvam conteúdos culturais, históricos e sociais, possibilitando aos alunos conhecimentos e experiências para compreender o mundo do outro e das diferenças.

5.3 Experiência com “Fábulas”

Nesta sessão reflexiva, objetivamos analisar o vídeo do partícipe *Sena* – Professor do 3º ano do Ensino Fundamental, que ministrava conteúdos sobre o gênero fábulas no momento da pesquisa. A análise nos possibilitou sistematizar uma compreensão/interpretação da prática dando ênfase, aos comportamentos, atitudes, posturas e ações de ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula.

Iniciamos o diálogo com o partícipe *Sena*, enquanto gerador de questão, motivador e informador, convidando-o a descrever resumidamente a sua atuação de forma objetiva e clara para que os partícipes pudessem entender a sua prática, já que se tratava de um recorte. Nessa circunstância, apresentamos a descrição:

Sena – Nesse dia estávamos trabalhando o gênero Fábula, sempre faço a leitura diária com os meus alunos, na verdade todo dia sigo a rotina diária, já era a terceira Fábula trabalhada com alunos (as) – “A Raposa e as Uvas”. Após a leitura, escrevi a Fábula no quadro em forma de texto lacunado para [alunos (as)] conhecerem a fábula e preencherem o texto lacunado, Eu venho trabalhando com eles há bastante dias sobre os sinônimos de palavras. Então, por isso insisti na questão da

parreira, porque a parreira não é uma palavra da nossa cultura, da nossa cidade. Se fosse banana, manga e tal Eu queria que eles descobrissem pelo contexto da história o conceito de parreira, porque a gente chama de cachos de uvas, pé de uva, então, enfatizei bem. Depois do recreio fizemos a correção do texto e expliquei direitinho o que era parreira. Expliquei também qual era a moral da história, o que realmente significava, teve um momento que relembrei os elementos da narrativa: os Personagens, Narrador, Tempo. E depois, os momentos da narrativa: Começo, Meio e Fim; realizando outras atividades em seguida. Então, enfatizei bem essa questão, às vezes, o aluno ouve e esquece, então quando enfatizamos bem, trazendo exemplos ele aprende. Você percebe que no dia dou voz e vez aos alunos. Essa questão de eu pegar a cadeira e colocar na frente, não fiz só porque estava sendo gravada, pois já faço isso há bastante tempo ..., pego uma cadeira coloco no meio como se fosse um palanque, peço a participação dos alunos, principalmente os pequenininhos sobem e falam, os outros ouvem e aplaudem, se tiver errado não tem problema. Outra questão é o posicionamento pedagógico, estava falando com a Pesquisadora, eu nunca fico na frente do quadro, sempre fico nas extremidades depois passo para o outro lado ... porque aprendi isso na prática pedagógica, faço a leitura apontada quando não aponto o texto assim [faz movimento], aponto de longe assim [faz movimento] para não atrapalhar.

No que se refere às contribuições relatadas pelo partícipe *Sena*, refletimos sobre as diversas atividades realizadas em sala de aula; a saber: estratégia de leitura apontada do texto escrito no quadro apontando cada palavra, interpretação de texto, atividade escrita no quadro, frases lacunadas, dialetos, conceitos, sinônimos, dentre outros. Dessa forma, constatamos que o mesmo buscou explorar os elementos da fábula em consonância com o contexto regional, dando destaque à palavra “parreira” por não ser uma referência local. Ao afirmar existir diferentes dialetos sociais e trabalhar o gênero sem explorar essa denominação, conseqüentemente, exigirá por si só esforço intelectual por parte do aluno para conseguir apropriar-se do conceito, já que não é da sua realidade, uma vez que se tratava do plantio de uvas.

O partícipe *Sena* destacou os elementos da narrativa como: personagens, narrador, tempo, espaço. Do mesmo modo, apresentou os Momentos da Narrativa: Começo, Meio e Fim. Acreditamos que explorar o assunto, dessa forma, facilita à apreensão da atenção do aluno e sua distinção sobre os três momentos de um texto narrativo, sobretudo, em cenários e acontecimentos diferentes e significativos à aprendizagem dos alunos.

Dentre as estratégias didáticas destacamos o uso do “Palanque” que, conforme *Sena*, é a utilização de uma cadeira no centro da sala de aula, em que o aluno é convidado a subir e participar ativamente. O Partícipe afirma, ainda, que “coloca na cadeira apenas os (as) alunos (as) menores”. Quando questionamos sobre a participação de todos, *Sena* contesta que devido à preeminência do tempo é preciso fazer essa seleção.

Outro aspecto pertinente, refere-se à importância do erro no processo de aprendizagem, no qual parece envolto em um novo conceito. *Sena* reconhece o valor no processo de aquisição de novos saberes, visto como o efeito de um conhecimento anterior, que ao ser complementado, chegasse ao verdadeiro significado, no entanto, em nenhum momento o aluno é reprimido por ter respondido erroneamente. Nesse sentido conforme as contribuições de Houssaye (2004) os pedagogos se tornam ainda mais pedagogos quando se interrogam sobre a posição do erro na aprendizagem, ou seja, quando o erro deixa de ser percebido como uma falta.

É interessante a ação de reflexividade da prática, ou seja, o *Partícipe* precisa refletir sua prática. Ao mesmo tempo que faz a leitura apontada no quadro, tem o cuidado em se posicionar de forma adequada. Sob esse ângulo, Silva (2020, p. 34) assegura que “[...] devemos romper com a soberba de avaliar o outro, enquanto devemos questionar as nossas próprias atuações”. Inferimos que todo professor de certa forma desenvolve um comportamento diferente, porém ao realizar sua prática pedagógica mostra atitude, força, decisão, postura que interferem de alguma maneira na aprendizagem e na formação dos educandos.

Ainda sobre a observação da aula vídeo gravada, percebemos que a relação professor-aluno é fundamental para estabelecer confiança entre ambos. Notamos uma boa interação entre professor-aluno durante a aula, uma vez que o *Partícipe* escuta o aluno e incentiva a participação, ou seja, deixa a palavra aberta para quem se sentir à vontade para participar, sinal que há o respeito mútuo. As características mencionadas nos remetem à lembrança de práticas interculturais defendida por Candau (2009). Quando existe essa relação em sala de aula, os alunos têm mais disposição para aprender e os professores se sentem mais motivados para aprimorar sua prática pedagógica.

Na consideração tecida por *Sena*, ressaltamos com mais desenvoltura essa relação professor-aluno, conforme segue o relato:

Sena – Você vê que um aluno dar uma sugestão, observa que ele quer ensinar como devemos ministrar a aula.

Ulisses – Sempre tem aquele aluno que quer ensinar como a gente dar aula.

Sena – ... o aluno deu uma sugestão: Fazer como a professora dele no 2º ano fez, porque ela também ensinou a fábula “A Raposa e as Uvas”, eu disse: “Tudo bem! Mas depois a gente faz isso”. Porque eu tinha um roteiro programado, entendi o que ele queria, só que não cabia naquele momento, outras vezes ele já deu sugestões e fizemos, mas dessa vez não foi possível

Nascimento – Qual foi a sugestão dele?

Sena – Fazer como a professora dele do segundo ano fez, olha ela fez assim ..., Fiz o texto completo, porém deixando algumas lacunas para completarem [com as palavras em destaque no quadro] Fiz assim, para eles terem uma visão completa da história, a frase não, ficaria tipo um recorte. E também, porque na prova faço assim, então fiz para eles saberem. E quando estava corrigindo teve alunos (as) que ainda colocou as palavras no lugar errado, mas estava bem fácil. Outra coisa é que nunca dei a resposta de uma vez ..., mas a minha proposta era enfatizar mais uma vez a questão da fábula, o que podemos aprender com a fábula, então perguntei para eles o que é que a fábula nos ensina? Porque a raposa estava desprezando aquilo que ela queria tanto, estava com fome tentou tanto e não conseguiu. Então, a gente sempre fala que quem se desfaz quer comprar, por isso falei para eles que muitas vezes, você quer algo e não consegue naquele momento, mas não precisa desistir, tem que continuar e continuar. Ficou bem entendido isso, sou enfático, até falei para a pesquisadora, repito enfadonhamente.

Reunir os meios que alargam as possibilidades das mais variadas manifestações é apontado por *Sena* como indispensável para despertar o interesse e motivação nos alunos. Essa questão é necessária quando pensamos em práticas intermulticulturais. O Partícipe garante dar voz e vez aos (às) alunos (as) para expressar sua opinião, fazer perguntas, responder aos questionamentos feitos em sala, dar sugestões, mostrar suas dificuldades e diferenças. Percebemos durante a gravação da aula, que os (as) alunos (as) gostam de interagir, e isso é relevante, para que as crianças tenham confiança para expressar sentimentos, aflições sem intimidação.

Quando *Sena* externa “... sou enfático, ... repito enfadonhamente”, compreendemos que a repetição consiste na capacidade de internalizar o assunto de forma contínua, sendo uma das estratégias usada pelo Partícipe para que os (as) alunos (as) compreendam a atividade proposta com mais veemência. Vale aqui ressaltarmos que *Sena* considera o contexto da realidade de vida dos alunos, o que ficou evidente no momento em foi explorada a moral da fábula, além de enfatizar que os (as) alunos (as) não precisam desistir de algo por ser difícil, mas que precisam persistir e perseverar nos objetivos que tanto almejam na vida.

Outro aspecto evidenciado por *Sena* é o de proporcionar resposta contextualizada aos alunos, ao articular “... nunca dei a resposta de uma vez...”. Nessa ocasião, o professor precisar agir como mediador do conhecimento, permitir ao (á) aluno (a) pensar, buscar informações e elaborar respostas compreensíveis do conteúdo ministrado e aprendizagens significativas para sua formação. Nessa percepção, elucidamos os estudos de Freire (2002, p.12) ao afirmar “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”. É nesse sentido, que inferimos a fala de *Sena* em não produzir respostas inacabadas, mas abrir elos de possibilidades, visto alcançar a resposta mais aceitável para eles mesmos.

Ao analisarmos o relato de *Sena*, destacamos situações da prática pedagógica, sendo preciso considerar as variáveis que regem a atuação docente. Por ventura, se um desses fatores fracassam, os demais se comprometem também, tornando o trabalho ainda mais desafiador. Algumas dessas situações são apresentadas nos estudos de Franco (2016, p. 544):

[...] desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, enfim, há muitas variáveis.

Ressaltemos a complexidade entrelaçada à prática pedagógica do professor e as mais diversas circunstâncias e situações presentes na sala de aula. Imaginemos todas essas situações citadas pela autora e mais outras existentes, que podem auxiliar o professor. Nesse sentido, destacamos que tais situações facilitam o processo de ensino-aprendizagem que envolve aluno, professor e conhecimento. Do mesmo modo, salientamos, que em todo processo de aprendizagem humano, a interação social e a mediação do e com o outro tem fundamental importância.

Em relação à prática pedagógica de *Sena*, no tocante a explicação do conteúdo por parte do professor, continuamos a análise dos diálogos com os demais partícipes:

Ulisses – Queria comentar, porque no terceiro ano é ótimo, você pode repetir, porque no quinto ano principalmente no ano de IDEB, não temos tempo para estar enfatizando, porque temos que ministrar vários conteúdos numa única aula, terminamos uma atividade e começamos outra, então, os alunos que aprendem rápido, ótimo! E aqueles que precisam da repetição, o tempo não é suficiente.

Sena – Faço a produção de texto, exercícios e leio para ele. E você ver que escrevo e leio o texto completo lacunado com as palavras abaixo ...

Ulisses – É uma aula bem mastigada mesmo, já no quinto ano é uma aula revisada.

Sena – Sou enfático nessa questão, muitas vezes se torna cansativo porque, às vezes, você explica umas 300 vezes e tem aluno (a) no final que vem e pergunta professor como é que faz? ... então sou enfático, escrevo e explico e quando termino o texto explico de novo.

Santos – E mesmo assim, eles ainda perguntam.

Sena – Então, é como Ulisses falou: aquele que entende logo é maravilha. Mas tem alguns que demoram.

A repetição do conteúdo apresentado por *Sena* é vista pelos demais partícipes como algo positivo para a aprendizagem dos alunos, principalmente, para aqueles que apresentam dificuldades. Conforme já citado, *Sena* diz trabalhar a produção e interpretação de texto,

prática de exercícios, explicação da atividade; adotando uma estrutura dinâmica durante a realização de sua prática. A expressão de *Ulisses* em relação à aula de *Sena* é oportuna ... “é uma aula bem mastigada mesmo, já no 5º ano é uma aula revisada”. Diferentemente dos primeiros anos iniciais, em que o professor deve explicar repetidamente, o 5º ano requer uma vasta abordagem dos conteúdos. Acreditamos que as aulas, nesse nível de ensino, são revisadas em decorrência da quantidade de atividades, pois nesse nível de ensino ocorre a Prova Brasil e existe a necessidade em atingir as metas para cada aplicação. *Sena* alega ser enfático e enfadonho explicar repetidas vezes. Essa afirmação é evidenciada nas duas observações feitas durante as gravações.

Sabemos que o processo de aprendizagem de cada criança é diferente, pois cada uma tem o seu tempo, modo, ritmo e estilo, que são mobilizados e desenvolvidos a partir de um conjunto de estratégias oferecidas pela/o pedagoga/o. Compreendemos que enquanto algumas crianças compreendem o conteúdo na primeira explicação, existem outras que precisam de mais tempo e estratégias distintas, pois cada criança carrega formas culturais diferentes pertencentes ao meio social no qual está inserido e que influenciam seu pensamento e ação.

Em relação aos objetivos da aula, foi perguntado ao partícipe:

Pesquisadora – *Sena* você acredita que o objetivo da aula foi atingido?

Sena – Foi sim atingido, porque sou enfático e não era a primeira vez que estava ensinando o gênero Fábula. Então, como eles já tinham visto antes, a gente escreveu, leu, fez produção de texto e você ver que está na cabeça deles porque a professora no 2º ano já havia ensinado, então o objetivo acredito que foi atingido.

O fato de ser bem enfático e ensinar o conteúdo de forma contínua induziram *Sena* a alcançar o objetivo de sua aula. Necessitamos, ter consciência de que é através do processo contínuo que os saberes integram com mais intensidade, já que os níveis da educação básica se intensificam a cada ano letivo. Diante do que, solicitamos ao Partícipe uma análise da aula, o que faria diferente?

Sena – Quando assistimos a própria aula, percebemos o que poderia ter mudado, não sei o que mudaria, porque já saí de casa com essas estratégias, mas poderia ter melhorado com certeza, poderia ter colocado mais participação dos alunos porque gosto muito de ouvi-los, gosto muito de dar voz e vez.

Ulisses – E eles aprendem muito mais.

Sena – Mas a participação dos alunos só acontece quando a turma fica comportada assim, prestando atenção, porque se a turma começar a bagunçar toda a estratégia vai para o espaço. Às vezes, usamos uma estratégia na turma da manhã e na turma da tarde não funciona, então você tem que ir para a opção dois, assim melhoraria com

certeza em algumas coisas, mas a questão de ser enfático da repetição não, isso já é da minha prática repito, repito... Eu digo em outros aspectos, talvez na condução, ou realizar as atividades de um jeito diferente, ...poderia ter distribuído o texto para cada um ler, porque só escrevi no quadro, então se eles estivessem com texto em mãos impresso ficaria melhor para fazer a leitura e depois olhar para o quadro e completar. Quando a gente está assistindo à gravação aparece muitas ideias no momento.

Sena aparenta-se confuso no primeiro momento, pois confessa não saber o que mudaria, todavia, garante que poderia modificar alguns aspectos, em especial, oportunizar maior participação dos alunos; e afirma “...gosto de dar voz e vez aos alunos”. Sobre esse cenário, *Ulisses* acrescenta que a participação oferece oportunidades em articular e expor seus pensamentos e contribuem para que os alunos sejam protagonistas da aprendizagem. Ademais, é possível acompanhar tais contribuições de *Sena*, no que se refere às características de sua prática, que é enfatizar e repetir o conteúdo; segundo ele, jamais mudaria. No entanto, cita outras estratégias que poderia ter realizado, sendo desvendadas após assistir à gravação de sua aula, onde pôde perceber e pensar em novas atividades.

A partícipe *Ulisses* faz a seguinte observação ao assistir à aula de *Sena*:

Ulisses – Me lembrei de uma vez quando tive um problema na sala que na verdade envolvia a questão cultural. A prática de *Bullying* e do apelido. Eu percebi um trecho na gravação do *Sena*, quando ele chama uma menina e diz assim: – Vem cá *Pituíba*, *Pituquinha*. No 5º ano não posso fazer isso, se eu chamar uma menina assim fica o resto do ano.... Então não posso dizer para um aluno não chamar se acabei de chamá-lo. Isso me chamou atenção porque uma mãe veio conversar sobre dois meninos que estavam apelidando uma menina ...porque ela estava usando aparelho ortodôntico Qual foi a estratégia que eu pensei para resolver esse problema? Primeiro chamei seis alunos ... apresentando todos eles e perguntando se eram iguais, quais eram as diferenças entre eles? ... depois chamei a menina que usa aparelho, outra que usa óculos, uma maquiada e outra que estava com o cabelo cheios de adereços. Então, fui perguntando o que elas tinham de diferentes, e fui falando para eles: – fulana está usando maquiagem, fica mais bonita ainda, perguntei sobre a menina que usa óculos até chegar na menina que usa aparelho ortodôntico e perguntei para a turma o que que ela estava usando de diferente, os alunos (as) responderam: – Tia..., ela está usando aparelho. Eu disse ela está linda de aparelho, então comecei a questionar. E os alunos que antes estavam falando da menina, começaram a perceberem que eu estava falando com eles, dei uma lição de moral. Mas, assim, no caso do *Sena* já está acostumado, porque trabalha a questão de colocar a cadeira e os alunos já sabem que apenas os menores sobem, então não põe em evidências essa questão [pejorativa do apelido], isso é por conta do que *Sena* já faz na sala.

Pesquisadora – *Sena* essa questão de você chamar a aluna de “Pituquinha” seria interessante você repensar até que ponto isso é legal, por que mesmo estando no 3º ano e não numa turma de 5º conforme *Ulisses* falou que não pode fazer isso. Penso que para você pode ser uma forma carinhosa, mas até que ponto isso é verdadeiro para a aluna.

Carvalho – Para você *Sena* é uma forma carinhosa.

Pesquisadora – Você pode achar que não é pejorativo, que trata a aluna de uma forma carinhosa, mas até que ponto ela vai perceber isso e até onde os alunos vão perceber isso. Nesse mundo no qual estamos vivendo, rodeados de diferenças percebermos que não faz bem chamar outra pessoa no diminutivo, porque muitas vezes a pessoa não gosta de ser chamada no diminutivo: bonitinho, baixinha...

Ulisses – Eu sempre fui pequenininha, detestava quando me chamavam de menininha, de tamborete de forró, não dizia nada porque eu era muito tímida, mas detestava, hoje não me importo, podem me chamar.

Na análise dos diálogos, evidenciamos fundamentos referentes às diferenças na sociedade, citados por *Ulisses* no momento que *Sena* se dirigiu à aluna por codinome. Visto que o Partícipe relata sua vivência sobre o assunto, e garante não apresentar a mesma atitude, pois acredita que os alunos não possuam maturidade para entender que não havia qualquer intenção de os ludibriar. Ao revelar uso de estratégia para minimizar a prática de *Bullying*, *Ulisses* trabalha de forma coletiva, enfatizando as diferenças físicas, sociais e intelectuais, do mesmo modo manifesta informações sobre estigmas, preconceitos e estereótipos, inseridos no contexto social que, na maioria das vezes, omitimos. Contudo, deixa nas entrelinhas atitudes que demonstram a necessidade uns dos outros para o conviver social. Tanto *Ulisses* quanto *Carvalho* entendem a atitude afetiva de *Sena*, sem nenhuma intenção de exposição da aluna, mas que precisa ser evitado.

Nesse diálogo, inferimos a importância das inter-relações em sala de aula, bem como suas ações, atitudes, posturas e comportamentos. Destacamos a responsabilidade, compromisso e autonomia que o professor adquire na sua prática, pois tudo que faz e/ou deixa de fazer interfere na aprendizagem e na formação dos educandos. Então, cabe a cada um repensar, mobilizar saberes, refletir sobre sua ação, como e porquê. Nessa perspectiva, damos continuidade aos diálogos entre os partícipes:

Pesquisadora – *Sena*, a cadeira está simbolizando um palanque, mas se fosse um palanque de verdade, você chamaria todos independentemente do tamanho para participar? Por que observamos que teve alguns alunos que não subiram na cadeira e outros que não foram chamados para participar daquele momento.

Sena – Se fosse um palanque de verdade com certeza chamaria todos para participar.

Pesquisadora – E porque você não chamou todos para participar do momento?

Sena – Porque não daria para chamar a todos, tem a questão do tempo ..., mas se tivesse um palco com certeza todos iriam. A questão do apelido, vejo de uma forma carinhosa, pode até ser antipedagógico, mas eu já conversei até com a mãe dela sobre isso, e todo mundo trata ela de forma carinhosa ..., mas a prática de *bullying* e dos apelidos não deixo ...não acho que seja pejorativo, se fosse não faria, chamo de uma forma carinhosa.

Pesquisadora – Só você a chama assim, ou os outros alunos também a chamam?

Sena – Eles também chamam, mas de uma forma carinhosa, a mesma diz para mim eu sou sua Pituquinha Então, ela gosta, sente-se bem, não é uma coisa que vá maltratar, ela sabe que é pequenininha mesmo Todo mundo abraça, existe carinho. Se fosse negativo não teria mais feito. Talvez seja antipedagógica, preciso repensar, me policiar e corrigir isso.

Em relação às estratégias utilizadas por *Sena*, ressaltamos o uso da cadeira por simbolizar um palanque. Em meio à carência de alguns recursos, recorrer a objetivos e móveis é uma das maneiras encontradas pelos partícipes para suprir a ausência de material concreto, além do mais, o número de aluno inviabiliza a participação de todos, sendo necessário selecionar os participantes, devido à preeminência do tempo. No momento em que *Sena* afirma se caso “[...] fosse um palanque de verdade, com certeza seria para todo mundo, chamaria todos para participar”, deparamos com contradições, ou seja, ao articular que poderia até chamar todos para participar se tivesse um palanque, do mesmo modo, retrata a insuficiência do tempo. Acreditamos que a utilização do material concreto busca múltiplos respaldos sobre sua aplicabilidade e destinar um tempo para cumprimento dessas atividades permitiria uma aprendizagem significativa dos conceitos agregados às práticas futuras.

Nessa perspectiva, as contribuições de Perrenoud (1995, 1997) sobre a pedagogia diferenciada e a pedagogia das diferenças nos chama à atenção, pois considera que nas diferenças pode-se encontrar soluções diversas de aprendizagens que atendam à especificidade de cada criança, e o reconhecimento de que é necessário vencer os preconceitos, as resistências presentes no espaço escolar e na sala de aula e manifestadas nas atitudes, comportamentos, ações e posturas dos professores.

Sena admite chamar a aluna pelo diminutivo, porém, em nenhum momento referiu-se a uma posição de inferioridade em relação à mesma. É pertinente salientarmos, diferentemente da aluna que já internalizou de modo carinhoso, que algumas crianças ao apresentar histórico de preconceito entendem que as palavras ditas no diminutivo dissimulam as palavras a despretensiosas, disfarçando, muitas vezes, o que querem dizer na verdade as pronuncias.

Sobre a participação ativa dos alunos na aula de *Sena*, analisemos os diálogos:

Pesquisadora – Em relação à participação dos alunos quando a turma chama sua atenção e diz que você só chama a aluna [fulana] para participar, ao invés dos outros alunos ..., o que você diz sobre isso?

Sena – Eu chamo todos para participar, chamo meninos e meninas, independentemente de qualquer coisa, eles dizem mesmo porque eles querem participar.

Carvalho – Sempre têm aqueles alunos que se destacam mais, e outros, que querem chamar mais atenção.

Ulisses – Todos querem falar na minha aula, ... Eu chamo para participar aqueles que ficam ali caladinho, os que não estão prestando atenção ..., mas, por exemplo quando eu quero uma leitura rápida, chamo aqueles que leem rápido, mas tem momentos que chamo aqueles que têm mais dificuldades, ... que ficam se escondendo.

O desejo de todo educador é a participação dos alunos durante a aula. Por isso, podemos dizer que essa interação deve ser motivada e/ou proposta pelo próprio professor. A prática de *Sena* promove ações pedagógicas estabelecendo vínculos com seus alunos, inclusive, aqueles mais tímidos, colaborando assim para o processo de aprendizagem significativa.

Por outro lado, entendemos que há um conjunto de conhecimentos a ser construído, seja no aspecto interpretativo de um texto ou na forma que este reflete na prática. De fato, a relação dialética entre ambas enriquece o cotidiano à luz da práxis, guiada, em especial, pelo professor. Nessa percepção, sugerimos a *Sena* estabelecer relação entre a teoria estudada com a realidade prática da sala de aula. Assim, segue os apontamentos:

Sena – Essa discussão parece muito com a discussão da autora Selma Pimenta Garrido sobre o professor reflexivo. E eu sempre faço essa reflexão sobre a minha prática, sempre tento melhorar. Sobre a atividade que estava copiando no quadro, eu tinha pesquisado na internet, então para não ficar com celular na mão, deixei-o na mesa. Eu olhava e copiava, pois estava no meu planejamento Eu pesquisei, foi a ideia que tive, para não usar só o livro didático.

Santos – Eu coloco [os alunos] para pesquisar.

Carvalho – Eu mostro para os alunos que eles podem usar o celular e a internet não só para diversão ou entretenimento, mas também para pesquisar, estudar, ler.

Sena – Faço isso, porém de uma forma mais discreta. Então, fazendo uma reflexão sobre o que fiz, assim sempre tem que melhorar você percebe que poderia ter melhorado, que poderia ter feito diferente, percebemos os pontos negativos e os pontos positivos. Essa questão do professor reflexivo sempre relembro, penso no que eu posso melhorar. Por exemplo na questão da explicação para eles entenderem bem, penso será que estou explicando direito, será que o aluno entendeu, aprendeu ... por isso aqui na aula foi bem explicada, mas às vezes você explica direito e o aluno não compreende, por isso sempre pergunto você está ouvindo direito, vocês entenderam.

Sena outra vez relaciona sua prática com a discussão do professor reflexivo de Pimenta (2002), pois acredita que é preciso sempre refletir sobre sua prática, a fim de aperfeiçoá-la. No vídeo aula e na gravação percebemos o cuidado do Partícipe em mediar o conhecimento, sempre indagando, estimulando a participação de todos sem distinção. Em consonância com os autores Libâneo (2012), Contreras (2002), Schön (1997) e Zeichner

(1993), a formação crítica de professores deve passar necessariamente pelo ensino-aprendizagem da capacidade de refletir criticamente a atividade docente, o que significa pensar sobre a prática pedagógica, levando em consideração as múltiplas determinações que a constituem.

Observamos ainda, nesse diálogo, a utilização do celular e da internet como ferramentas pedagógicas. Entretanto, o intermédio desses recursos é tido de forma distinta entre os partícipes. *Sena* faz uso do celular de forma discreta, prefere que os alunos não percebam a sua utilização durante a aula, mesmo para fim pedagógico. Devemos considerar que as ações realizadas, pelo professor, serve de referência para o aluno. Ao refletir sua prática, *Sena* acrescenta:

Pesquisadora – Qual a percepção de se assistir no vídeo?

Sena – Muito estranho.

Ulisses – É bom! Porque você pensa no que poderia ter mudado, no que poderia ter feito diferente.

Garcia – Você se olhando ali é muito reflexivo, você vai pensando muita coisa não devo fazer isso ... não devo fazer assim ...

Ulisses – Na minha aula eu analisei o meu tom de voz, porque os alunos não têm muita atenção quando falo alto, então quando vou baixando aí eles começam a baixar também.

Sena – Você acha no mínimo estranho porque é a nossa prática é o nosso trabalho. Às vezes, você fica pensando: – Será que realmente é assim? Não seria mais interessante de outro jeito?

Ao confrontar com a prática pedagógica por meio da exibição de sua própria aula os partícipes compreendem o quanto é relevante a reflexão sobre a prática coletivamente. A medida que reelaboram, examinam sua prática, terminam desenvolvendo consciência crítica sobre o futuro professor. Para *Sena* se auto avaliar, assistir sua própria aula “[...] é no mínimo estranho, porque é a nossa prática é o nosso trabalho”. Há de se considerar o pensamento de Smyth (1992), visto que os professores necessitam se engajar em ações de descrever, de informar, de confrontar e de reconstruir, pois essas podem tornar mais eficientes à atividade de ensino. Em linhas gerais, ressaltamos que a reflexão promovida pela autoconfrontação proporciona condições ao professor de reorganizar sua prática, conforme narra e reflete a atividade que planejou, executou e pode vir a fazer.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, os partícipes dialogam:

Nascimento – Às vezes você dá uma excelente aula e outras vezes você não consegue.

Ulisses – Às vezes, você acha que ministrou uma excelente aula e os alunos não conseguiram assimilar e, às vezes, achamos que deu uma péssima aula e eles conseguiram aprender.

Garcia – Aconteceu comigo uma vez. Eu apliquei uma prova e uma aluna muito inteligente teve uma nota baixa, então eu coloquei algo que não foi legal, não expliquei direito e eles não entenderam ... A questão disso é de se repensar.

Santos – A questão da nota baixa nas escolas particulares é vista como algo negativo para o professor, se o aluno tirou nota baixa a culpa é do professor. Tem deles que são demitidos, Na escola pública, por exemplo *eu* e *Ulisses*, nós questionamos e ficamos preocupadas com os alunos. Ontem mesmo estávamos vendo a nota do simulado e ficamos surpresos, por que achávamos que ia ser uma coisa e infelizmente foi outra e negativa.

Carvalho – Mas também, vocês vivem sobre pressão.

Ulisses – E os meninos também, toda semana tem simulado.

Nesse discurso, observamos a complexidade das práticas pedagógicas ao envolver diversos aspectos, dentre eles: ministrar aula eficaz; observar as atividades elaboradas; avaliar o desempenho discente; perceber as possíveis falhas; trabalhar sobre cobranças etc. Frisamos o quão desafiador é o exercício da/o pedagoga/o frente aos mais diversos desafios entre os quais enfatizamos a diversidade cultural e as diferenças presentes no espaço escolar e especificamente a sala de aula. Nessa perspectiva, o psicológico é um dos principais fatores que leva a desmotivação docente, refletindo, conseqüentemente, no desempenho do aluno. Mediante esse olhar, os partícipes descrevem:

Sena – É bom você pensar qual o nível de motivação do seu aluno para sua aula ... quando ministro uma aula e meus alunos não querem participar fico pensando: “- ninguém quis participar, então estava ruim; preciso melhorar alguma coisa”. Eu vejo quando os (as) alunos (as) querem participar é porque a aula é boa, Se eles não querem prestar atenção, por mais que explique bem, mas se não há interesse é porque houve uma desmotivação. Então o que tenho que fazer?

Carvalho – A nossa clientela a cada ano que passa vai ficando mais difícil, porque os (as) alunos (as) não prendem mais atenção numa aula só escrita no quadro, os meus, por exemplo, que são crianças do primeiro ano [alfabetização].

Nascimento – Eles sempre querem algo a mais.

Carvalho – Procuo formas diferentes para trabalhar o mesmo conteúdo, para eles prestarem atenção Temos que estar se adaptando o tempo todo, porque os nossos alunos e a nossa realidade não é mais como antes.

Santos – Eu vejo que nesse ano a clientela ... está um pouco violenta ... e não podemos nem culpar as crianças, têm aqueles que dormem na carteira e nem sabemos o motivo, temos muitas situações para trabalhar com essas diferenças na família.

Na fala de *Sena*, destacamos a motivação do aluno como um aspecto imprescindível quando pensamos em prática pedagógica. Nesse sentido, faz-se necessário atenção por parte

do professor. As partícipes *Carvalho* e *Santos* relatam que com o passar dos anos o perfil do aluno mudou, pois o contexto sociocultural sofre transformações, gerando múltiplos desafios, a saber: turmas heterogêneas, alunos com dificuldades de aprendizagem, interesses diferentes, capacidade intelectual diferente, indisciplina, conflitos familiares. Essas provocações atribuíram, de certa forma, uma centralidade à prática da/o pedagoga/o vinculando-o à solução de todos os problemas, logo essa é a realidade que permeiam as práticas pedagógicas dos partícipes.

Fazendo uma análise crítica e reflexiva sobre o vídeo aula de *Sena*, os partícipes externam:

Garcia – Como foi ensinado o gênero textual Fábula ficou bem participativo, se fosse uma aula, por exemplo, de ortografia, seria uma aula mais técnica mais objetiva, mas como o gênero requer um entendimento, o reconhecimento foi uma aula boa.

Ulisses – Os alunos aprendem mais com a participação.

Carvalho – Eu acho importante essa questão da repetição, caso contrário eles não compreendem, eles não armazenam. Precisamos estar todo tempo falando a mesma coisa para eles poderem armazenar.

Santos – Eu sempre peço que ao terminarmos a atividade de interpretação de texto, representar a história ou o texto através de desenhos. Eu sempre falo que é através do desenho que vou saber se eles entenderam. Mas no geral sua aula foi boa até parecida com a nossa do 5º ano, a gente só não faz é ler para eles.

Ulisses – A gente não dá essa aula “mastigada” que nem você deu. Até porque no 5º ano é mais uma revisão.

Nascimento – Eu acho que a interpretação de texto é tudo na vida da criança, se ela souber interpretar o texto, pronto!

Santos – Você sabia que a maior dificuldade nossa do 5º ano é por conta dessa interpretação, eles estão lendo, mas não sabem interpretar.

Nascimento – A interpretação é a base de tudo. Entender o contexto do que realmente está se falando, é tudo! Às vezes a criança se comportam igual um robô. Ela ler uma frase só por ler, muitas vezes não conseguem interpretar ... mesmo que seja palavras do cotidiano.

Carvalho – O problema é a leitura do aluno ..., será que ele faz a entonação correta para entender?

Santos – Não. Eles não fazem.

Pesquisadora – *Carvalho* você pode explicar a definição da palavra “armazenar”? Quando você menciona “... para eles poderem armazenar”.

Carvalho – Como a gente já falou: Internalizar, para os alunos entenderem de forma que não seja só decorar, mas que seja algo que faça sentido para eles.

Ulisses – Que eles aprendam.

Carvalho – Por exemplo: Um texto. Eu leio uma, duas, três vezes; até o momento que a criança possa me dizer onde é o começo, meio e fim da história sem precisar olhar para o texto.

Garcia – A questão da concentração deles é um caso sério.

Carvalho – É muito difícil a criança ter atenção quando ela está no meio de outras. Quando tiramos uma criança da turma, ela fica ali sozinha, é mais fácil. A professora do reforço diz assim: – O Fulano no reforço faz tudo. Mas é só a criança e a professora, não tem a presença de outras crianças para tirar a sua atenção. É diferente. Agora, quando ela está na sala com mais de 30 colegas é totalmente diferente.

Destarte, os partícipes afirmam ser positiva a aula de *Sena*, já que foi capaz de engajar o aluno com prazer e dedicação através da participação ativa. Fazer o aluno entender a relação do conteúdo ao seu convívio é indispensável para sua integridade. Apesar disso, as falas de *Santos*, *Carvalho* e *Garcia*, deixam nas entrelinhas, as lacunas existentes na sala de aula que reproduzem concepções conscientes ou inconscientes da sociedade. Por isso, a necessidade da formação acontecer no coletivo, porque é entre os pares, através do exemplo, na troca de experiências, no discutir e refletir, que o docente se forma e se transforma em um professor crítico e reflexivo.

Carvalho e *Garcia* enfatizam a questão da concentração das crianças e apresentam como um grande desafio. Inferimos no diálogo de *Carvalho* uma inquietação ao relatar que é mais fácil uma criança ter atenção quando está sozinha do que numa turma com mais de 30 crianças, pois sabemos que na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, são crianças de 6 anos de idade apenas, interagindo ao mesmo tempo; compreendemos que a Partícipe esteja se referindo aos alunos (as) que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem.

Ao rememorar as primeiras experiências na educação infantil, *Nascimento* discorre sobre suas angústias e aflições. Em meio à discussão, foi perguntado se os significados e sentidos enunciados na formação foram mobilizados na prática?

Nascimento – De jeito nenhum. Nunca!

Pesquisadora – Estou falando não apenas da formação oferecida pela SEMEC, estou me referindo também à formação recebida nas universidades ou faculdades.

Garcia – Essa formação da universidade é totalmente diferente.

Ulisses – Não presta para nada.

Santos – Eu defendo minha formação, o pedagógico que fiz no Instituto de Formação Antonino Freire. Creio que se hoje consigo estar numa sala de aula foi graças ao Instituto de Educação. Não foi na faculdade que adquiri minha base com o pedagógico. Eu passei seis meses estagiando em escolas públicas ...foram aquelas aulas didáticas que ministrava, e eram assistidas pela professora foi daquilo ali e daquela experiência

Ulisses – Pois na minha formação inicial a teoria foi totalmente diferente da prática.

É pertinente a fala de *Ulisses* ao dizer que sua formação inicial foi inútil, uma vez conhecida a necessidade de uma qualificação profissional mais consistente para o exercício da função docente e, no entanto, não devemos desconsiderar seu teor. Conhecemos as inúmeras lacunas, mas a produção de saberes e as interações constituídas no campo acadêmico e educacional é imensurável, um desses aspectos é o estágio supervisionado mencionado por *Santos* como treinamento da aplicabilidade de habilidades práticas associadas a teorias.

5.4 Experiências com “Fábulas e Música”

Com o objetivo de oportunizar a presença dos partícipes, decidimos, conjuntamente, que a quarta sessão seria a apresentação de dois vídeos aulas, de modo que desenvolvemos a análise dos diálogos, a partir dos vídeos aulas de *Garcia* e *Ulisses*. A primeira apresentação foi de *Garcia*, professora do 3º ano, ministrava aula na disciplina de Língua Portuguesa o conteúdo gênero textual “Fábula”, no momento da pesquisa. E, em seguida, tivemos a apresentação de *Ulisses*, professora do 5º ano, ministrando na disciplina de Língua Portuguesa o gênero textual “Música” explorava a interpretação de letra de música. Nessa perspectiva, organizamos a sessão em dois momentos.

5.4.1 Experiência com “Fábulas”

Ao darmos início à explanação do vídeo aula ministrada por *Garcia*, sobre o ensino do gênero textual “Fábula”, foram descritas situações similares à aula ministrada por *Sena*, talvez seja pelos procedimentos e estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Após a exposição do vídeo aula, *Garcia* foi convidada a refletir os momentos oportunos de sua prática. Assim, iniciamos os diálogos:

Garcia – A minha turma é muito dispersa. Então, faço uma oração todos os dias, converso sobre compromisso e responsabilidade com a vida escolar, e que possam ser assim fora da escola Tenho alunos (as) que aprendem rápido, já tenho outros que apresentam muitas dificuldades.

Santos – Observei que tudo que você perguntava, os (as) alunos (as) respondiam, você tem alunos bons mesmo.

Garcia – Eu tenho uma aluna ... muito inteligente, mas também tenho alunos (as) que mal escrevem o nome O objetivo da aula foi à questão da Leitura e a Interpretação. Que no meu entendimento é o “bicho papão” de qualquer professor. Todos leem, mas na hora que você pergunta o ‘básico do básico’ a maioria dos alunos (as) não atendem. ... a leitura é fácil, difícil mesmo é a questão de interpretar o texto

atendendo os objetivos. Essa é minha maior dificuldade. Às vezes, também um dos fatores que contribuem mesmo para o desentendimento é a falta de atenção e concentração. Por mais que explicamos o assunto, ao terminar os alunos (as) perguntam o que é para fazer. Assim, é lógico que quando a gente se olha, observa a voz, a postura no vídeo, percebemos que precisamos mudar. Observando as falhas, digo que faria diferente.

A Partícipe afirma ter uma turma esperta, ativa e participativa, contudo, sente a necessidade de dialogar com os alunos (as) a todo o momento. A oração, um dos atos praticados por ela, visa ativar ligações das manifestações de reconhecimento sobre o comportamento, da responsabilidade e compromisso, para enfrentar a vida escolar e fora da escola. Do mesmo modo, relata que o objetivo da aula foi trabalhar a leitura e a interpretação em relação ao texto, apontada como um dos maiores desafios do professor. Para Libâneo (1991) ensinar é mostrar ao aluno a beleza e o poder de pensar. Nesse sentido, observando as estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvida pela Partícipe como a correção do para casa, leitura e interpretação de fábula, relembrar oralmente as fábulas estudadas, atividades escritas no caderno. Cabe lembrar que as estratégias de aprendizagem precisam ter sentido e significado, despertando interesse e motivação aos alunos.

A fala da Partícipe insiste na dificuldade no que se refere às habilidades de leitura e interpretação, pois muitos alunos(as) ainda não adquiriram práticas de leitura, e conseqüentemente, não compreendem a escrita. Assim, *Garcia* acredita que as circunstâncias que levam os alunos a não dar sentido ao que ler, ao não conseguir elaborar uma interpretação do conteúdo, incidam na sua falta de concentração, sendo um dos fatores que atrapalham o processo de ensino aprendizagem. A Partícipe se autoconfronta com o vídeo e afirma a necessidade de mudanças em sua prática. Nesse momento oportuno, questionamos em qual aspecto ela mudaria?

Garcia – Faria algo mais participativo para os/as alunos (as), algo mais dinâmico, parece que estava muito monótono. Não sei..., algo assim.

Santos – Dramatização ?!

Ulisses – Porque você percebe que na aula são poucos alunos (as) que participam. Porque se faço perguntas e poucos respondem, penso que é porque os outros alunos (as) não entenderam a mensagem. Os que participam, geralmente são aqueles que já tem uma noção.

Ao garantir que poderia tornar a aula mais atrativa e incentivadora, *Garcia* avalia sua postura de forma monótona, inferimos que a mesma ficou preocupada diante da realidade apresentada no vídeo aula. É pertinente salientarmos, diante das situações que a/o pedagoga/o

enfrenta, o desafio de aguçar, despertar interesse e participação dos alunos. *Ulisses* percebe pouca participação por parte dos alunos. Inferimos que se faz necessário a/ao pedagoga/o competência intercultural para aguçar o interesse e a motivação do aluno pela aprendizagem de diversas formas.

Compreendemos que a participação dos alunos é indispensável para a interação em sala de aula, uma vez que essa troca de saberes e o conhecimento tem que ser motivado pela/o pedagoga/o de forma que envolva o aluno no processo de aprendizagem. No entanto, se faz necessário a provocação de forma concreta e construtiva, seja através do lúdico, jogos, brincadeiras ou paradidáticos que desperte interesse no aluno, pois só assim ele sentirá vontade e desejo de aprender.

Ao analisar sua própria ação, *Garcia* diz não alcançar inteiramente os objetivos de aprendizagem dos alunos, e externa:

Garcia – Eu acredito que em partes, 100% não. Porque, às vezes, têm falhas minhas. Existem alunos (as) que não absorvem mesmo, não só pelo fato da aprendizagem, mas por causa de outros problemas que o impede. Mas creio que [a aula] foi boa.

Santos – Notei que a aula de *Garcia* já é um preparatório para a Prova Brasil.

Garcia – ... olha, a turma do *Sena* é a mais avançada

Santos – Já é um preparatório, os (as) alunos (as) de vocês [3º ano] vão fazer a próxima Prova Brasil.

Garcia – Por exemplo: Estamos trabalhando o “Sentido Figurado”. E não é fácil você vê os alunos do *Sena* respondem as atividades de boa, já os meus preciso colocar coisas mais elementares, mais simples... A vontade é de que todos pudessem atender as expectativas.

Garcia considera ter atingido o objetivo da aula em partes, pois acredita apresentar falhas, principalmente na mediação do conteúdo, mas ressalta problemas externos que estão para além de sua prática já especificado em outro momento. Todavia, nas entrelinhas e conforme as observações e diálogos com a *Partícipe*, inferimos que essas referidas problemáticas podem estar agregadas ao emocional, ambientes familiares desestruturados, violências, dentre outros. *Santos* elogia a aula de *Garcia*, afirmando: “... notei que a aula da *Garcia* já é um preparatório para a Prova Brasil²”. Inferimos perante a entonação da voz e expressividade corporal que *Santos* faz um elogio à aula de *Garcia*. Sabemos que essas

² Segundo o Portal MEC (2020) a Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

avaliações são padronizadas e buscam resultados quantitativos em relação às habilidades cobradas pela Secretaria de Educação.

A partícipe *Garcia* faz um paralelo entre a sua turma e a de *Sena*. E conclui o posicionamento afirmando que seus alunos apresentam habilidades elementares. Muitas escolas têm aderido à divisão de classe mais conhecida como “reenturmação” com o propósito de constituir turmas com um nível de aprendizagens mais próximos entre os alunos. Contudo, é preciso cautela, pois atribuir a responsabilidade das turmas de “reenturmação”, com alunos de nível mais elementar, apenas a um professor é totalmente injusto, é necessário se ter um trabalho conjunto, atendendo cada necessidade, já que existem diversidades multifacetadas em um mesmo ambiente.

Em relação ao vídeo aula de *Garcia*, observamos a contribuição dos partícipes:

Sena – Percebi que *Garcia* é igual a mim, explica enfadonhamente, explicamos tanto que, às vezes, a gente se acha chato.

Carvalho – Detalhadamente, ela explica.

Santos – É porque vocês sabem a dificuldade que eles têm.

Sena – Ela repete as explicações assim, para que o (a) aluno (a) entenda. Também percebi uma coisa na voz dela, não sei se vocês perceberam? Você faz igual a mim: aumenta o tom de voz para chamar atenção do menino ... sem dizer: “- menino presta atenção” Essa questão de explicarmos enfadonhamente é porque queremos a participação dos alunos e como são poucos que participam, precisamos ficar mexendo, revirando e explicando, para que a turma participe.

Garcia – Têm muitas coisas repetitivas, acho que tenho que me policiar, sei que, às vezes, é bobo enfatizar, mas é devido à dificuldade dos alunos (as).

Ulisses – É bom assim, para aqueles que já sabem pode ser repetitivo, mas para aqueles que precisam é bom, o objetivo com certeza vai ser alcançado que é a interpretação.

Sena – Para aqueles que precisam é bom. Nunca é demais.

Garcia – Creio que a gente tenta diariamente buscar o alcance dos objetivos, mas é muito difícil, não é fácil para o professor ... tenho alunos superinteligentes, mas o comportamento não é normal.

A necessidade de explicar enfadonhamente é acordado entre os partícipes, pois a ênfase nos conteúdos de forma dialógica e exploratória permite trabalhar os conteúdos de forma trans e interdisciplinar, facilitando a compreensão das atividades propostas. É interessante o que *Sena* destaca em relação à voz de *Garcia*, observada no vídeo aula: “muda o tom da voz para chamar atenção dos alunos, [...] sem dizer: ‘- menino presta atenção’”. A projeção da voz equilibrada é o fator citado pelo Partícipe. Temos conhecimentos que a voz é o principal instrumento de trabalho do professor, à medida que o tom é elevado, os alunos

percebem a insatisfação do docente, mas é importante ressaltar, por mais que a turma seja indisciplinada o mediador precisa mensurar essa prática, podendo acarretar efeito contrário.

Frisamos, no referido diálogo de *Garcia*, as diferenças de comportamentos manifestadas pelos alunos em sala de aula. Neste sentido, rememoramos aspectos culturais e das diferenças raciais (apresentados na sessão reflexiva 3 deste trabalho) que exercem influências sobre diversos determinantes considerados importantes no entendimento manifestados nos comportamentos dos alunos. Esperamos maior veemência de materiais didáticos sobre abordagem cultural, possibilitando a construção do currículo que expressam a realidade dos aprendizes.

Diante das diferenças manifestadas em sala de aula e mencionadas pelos partícipes, corroboramos com Perrenoud (1995) ao afirmar que é preciso vencer os preconceitos e as resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, sujeitos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos, negligentes no espaço escolar. E, nesse aspecto, conseguirmos desenvolver uma prática pedagógica intermulticultural atendendo às especificidades, singularidades, as diferenças e interesses de todos, livre de práticas preconceituosas, ou qualquer forma de discriminação visando uma formação crítica, reflexiva e emancipatória.

Em relação ao material didático utilizado por *Garcia*, observamos os diálogos:

Carvalho – *Garcia*, aquela folha que você entregou eram perguntas?

Garcia – Era só o texto, porque para copiar o texto não dar, então colo no caderno e depois eles copiam as questões.

Santos – A escola tem material para trabalhar as fábulas e usamos.

Carvalho – É bom assim como você fez. Você explicou bem a questão oral, e proporcionou algo concreto para o aluno (a) pegar, sentir, ver e ler. Isso é importante porque, às vezes, não é só você falar; o aluno quer alguma coisa para ver. Achei interessante isso, porque você mostrou a fonte, o livro de onde foi tirado o texto.

Garcia – O texto traz uma figurinha e ajuda muito. Já tínhamos trabalhado muito o gênero textual fábula e como todas apresentam uma moral, sempre procuro explicar contextualizando com a realidade de vida dos (as) alunos (as).

Sena – Em relação aos conteúdos percebi que não é só ler o texto, pois, além disso, ela fez com que os (as) alunos (as) o entendesse em cima da mensagem que estava sendo repassada, certo! Ela perguntou assim: “– O que é isso? – O que é aquilo?” A outra pergunta foi sobre os sinônimos de algumas palavras ... então além de fazer com que os alunos entendessem seu texto ela foi mais afundo...

Garcia – A dificuldade maior é saber se eles entenderam.

Pesquisadora – Eles conseguiram finalizar a atividade depois do recreio?

Garcia – Em partes sim. A maioria dos alunos conseguiu, ... mas tenho cinco ou seis que não conseguem fazer sozinhos, então no final que eu já tenho corrigido dos outros, vou explicar e ajudar esses seis, às vezes, respondendo no quadro.

Garcia e *Carvalho* destacam o rendimento da aula através da utilização de material didático, pois o sentir, tocar e ver, favorecem o raciocínio lógico, a autonomia, a socialização, a agilidade no pensamento dedutivo e a organização das ideias. É pertinente a observação de *Sena* quanto à postura, comportamento e atuação de *Garcia*, durante o vídeo aula, uma vez que questionava, indagava sobre o texto, que trabalhou os sinônimos de algumas palavras, e contextualizou a moral da fábula com a realidade dos alunos. Sobre esse aspecto, destacamos a competência intercultural defendida por Odina (2004), necessária para o professor conduzir uma prática pedagógica intercultural, abrangendo a realidade das crianças. É perceptível a dificuldade da *Partícipe* em instigar a compreensão do texto e admite não ser todos que concluem as atividades individualmente, necessitando de assistência do professor para a realização das atividades propostas.

No tocante à prática pedagógica de *Garcia*, analisamos os diálogos seguintes:

Sena – Achei interessante ..., para você ver como é cabeça de professor. Ela foi distribuindo e foi falando, explicando, caminhando, explicando e não perdeu tempo.

Garcia – Mas ali foi simplesmente para dizer assim: – Olha! Atenção no que estou falando.

Carvalho – Assim, o professor faz várias coisas ao mesmo tempo.

Ulisses – Mas você só consegue controlar a turma se você fizer isso. ... terminou de fazer uma atividade e vai iniciando outra, para não ter tempo de bagunçar.

Sena – Porque se a gente deixar o aluno “respirar diferente” aí acabou.

Santos – Até porque se você vira de costa para escrever no quadro começa aquela agitação toda.

Carvalho – O professor por mais que ele fale, tem que ter o controle da sala de aula e a outra qualidade da *Garcia* é que ela tem o controle da turma só no olhar.

Mais uma vez *Sena* enfatiza a postura desenvolvida por *Garcia*, acreditando ser de extrema importância o entusiasmo, a circulação em sala de aula provocada pela *Partícipe* ao ilustrar o conteúdo. Essa interação individual e coletiva coopera para um ambiente escolar mais descontraído e interessante, além de evitar a dispersão entre os alunos. *Ulisses* concorda com a ação de *Garcia* em chamar a atenção dos alunos. Percebemos que os *partícipes* defendem sua atitude por manter a turma organizada, o modo discreto de olhar para o aluno demonstra seu controle. Inferimos, ainda nesse diálogo, a seriedade da professora em adotar técnicas de domínio de turma, no momento que foram aprendidas e postas em prática, a sua ação foi mais tranquila e menos estressante. Desse modo, seguimos as discussões:

Pesquisadora – Garcia! Fazendo uma análise geral sobre a conversa que você tem com os alunos (as), essa conversa você faz todos os dias antes da aula?

Garcia – É uma oração. Todos os dias eu digo: – me ajude a tornar uma pessoa melhor, eu explico o que é tornar-se uma pessoa melhor Pergunto sobre o material escolar; digo que eles são responsáveis por organizar o material deles. Todo dia é a mesma história e a mesma conversa.

Pesquisadora – Você acha que faz diferença essa conversa proposta todos os dias?

Garcia – Em partes sim. Porque quando estou falando mesmo assim, alguns ficam calados, prestando atenção no que estou falando ..., em partes sim.

Pesquisadora – Além da conversa, você usa outras estratégias para ajudá-los a melhorar essa questão do comportamento que você já falou?

Garcia – Converso com alunos (as) a questão da responsabilidade. Quando eu digo assim: “– Olha se você não estudar, qual vai ser seu futuro?” Então, assim, às vezes, é de acordo com a realidade deles, já que sabemos que não é uma realidade fácil ..., mas não posso deixar de dizer, incentivar e mostrar que existem realidades diferentes do mundo que ele vive.

A partícipe *Garcia* acredita na motivação desencadeada por suas conversas diárias, nesse momento inicial os discursos surgem com veracidade, pautados na realidade cotidiana e nos aprendizados. Esses argumentos desenvolvidos pela Partícipe como apoio na mediação do conteúdo ministrado no dia a dia, assim como entender as razões para os comportamentos manifestados na sala de aula. Nesse sentido, a/o pedagoga/o carece assumir sua responsabilidade na formação moral, valores do aluno, mas reconhecendo o contexto social e as diferenças de cada um. Assim, segue o diálogo:

Sena – Para a Pedagogia da vida pessoal, em família e comunidade entra também na questão da Educação, inclusive a BNCC trata desse assunto. Essa questão de você ensinar por competências visa o aluno como o mais importante, isso destaca o relacionamento do professor com a comunidade.

Pesquisadora – Qual a relação que você faz da sua prática com autores que você tenha conhecimento ou que a gente tenha discutido aqui na sala?

Garcia – Tem a ver com um pouco de tudo. Acho que preciso melhorar muito, repensar minha prática, sabemos que é um desafio diário. Porque às vezes planejamos uma aula e na hora você muda por várias questões. Os estudos dizem que na universidade o que você ver lá foge totalmente, autores de A, B e C, porque a nossa realidade você tem que ter “jogo de cintura grande”, porque é outra história, é outra realidade. É lógico que a teoria nos ajuda e muito, mas nada mais concreto que essa vivência. Acho que um pouco de tudo, às vezes erramos por negligência ou por excessos mesmo.

Pesquisadora – Qual estratégia a escola e as/os pedagogas/os têm adotado para ajudar os alunos que apresentam dificuldades?

Garcia – Uma estratégia adotada é no Horário Pedagógico, onde a/o pedagoga/o seleciona (dois em dois) de seus alunos com mais dificuldades para está reforçando a leitura

e a escrita. Também tem um estagiário na minha sala que está dando aula de reforço para esses alunos fazendo atividades de alfabetização com eles Nesse sentido, o professor se compromete com os alunos, acho que deveríamos fazer mais, porém é complicado, porque às vezes não dá tempo. Sabemos que o aluno aprende mais de forma individual porque já tivemos uma experiência aqui na escola de dar reforço para um grupo pequeno e tivemos bons resultados

O relato de *Sena* permite manifestar a questão da educação imbricadas em múltiplas pedagogias dentre elas: pessoal, familiar e comunidade. Neste momento, evocamos as obras de Freire como a *Pedagogia da Autonomia* (1997), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia do Oprimido* (1968). Os conceitos contidos em tais obras baseiam-se em lutas, que buscam evocar meios de intervenção na realidade educacional, sobretudo, ensinamentos para a família, para a comunidade escolar, para a/o pedagoga/o nortear sua prática pedagógica e para a vida.

Compreendemos que refletir sobre as práticas pedagógicas intermulticulturais é pensar em competências e habilidades diversas e necessárias à atividade docente. *Sena* aponta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como documento legal que visa aproximar o aluno-professor-comunidade-família. Lembremos que a BNCC considera “[...] competência como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017)”. A BNCC apresenta dez competências necessárias para o ensino e à formação do educando.

Ao relacionar teoria e prática, *Garcia* pondera: “...a teoria nos ajuda muito, mas nada mais concreto mesmo que essa vivência que a gente tem”. O relato esclarece que é o exercício da prática docente onde os saberes estão diretamente ligados a todas as vivências. Quando questionada sobre as estratégias adotadas para ajudar os(as) alunos (as) que apresentam dificuldades de aprendizagem, *Garcia* diz aproveitar o HP (Horário Pedagógico) para reforçar atividades de alfabetização.

Destacamos, a seguir, algumas falas dos partícipes:

Pesquisadora – Lembrando da fábula que você trabalhou com eles naquele dia, caso você fosse pensar outra forma de trabalhar trazendo a questão da pedagogia multicultural como você trabalharia a questão das diferenças culturais?

García – Às vezes, querendo ou não, você exclui. Às vezes os/as alunos (as) que não atende à expectativa, à necessidade, talvez fizesse algo mais elementar para atender aos outros.

Ulisses – Mas acho que *Garcia* quando falou sobre a questão da inveja, quando disse que o outro tem inveja das suas qualidades, ele até tem inveja das qualidades do outro, mas também tem suas próprias qualidades. Ela mostrou para eles que cada um tem

sua qualidade. A questão da inveja contempla aspectos sobre a temática da Pedagogia intermulticultural.

Garcia – Quando conto a história do Pastorzinho, exploro muito sobre a questão da mentira, que não podemos falar mentiras, caso contrário, chegará um dia em que ninguém vai acreditar no que diz ... sei que todo dia é um aprendizado.

Ulisses relaciona as práticas pedagógicas intermulticulturais com a questão da Inveja ligada à qualidade do outro. Desse modo, inferimos dizer que somos diferentes pela convivência pacífica de várias culturas, mas não quer dizer que precisamos ter inveja do outro para vivermos bem em sociedade, pois somos seres únicos e singulares. Assim, *Garcia* ensina o gênero fábula e dar ênfase à moral da história contextualizando com a realidade dos/as alunos/as, enfatizando as diversidades, em relação aos comportamentos, valores, princípios, inveja, mentira e outros fatores essenciais no processo de formação dos/as alunos/as.

No que se refere à relação ao trabalho com a diferença cultural, *Garcia* afirma que “Às vezes querendo ou não, você exclui. Às vezes os/as alunos/as que não atende à expectativa, à necessidade...”. Inferimos a necessidade das/os pedagogas/os adquirirem consciência e conhecimento da relevância de se trabalhar as diferenças em sala de aula. Nesse aspecto e conforme André (2017 p. 23) é preciso “[...] dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis, ... aceitar a necessidade de modificar as atividades, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir”. Sendo assim, afirmamos que é indispensável o conhecimento da pedagogia intermulticultural as/aos pedagogas/os que aceitem o desafio de trabalhar a diversidade cultural e as diferenças culturais, as incertezas, a flexibilidade, o conhecer, o valorizar e o respeito às diferenças.

Diante das reflexões que surgiram durante a sessão, especialmente, em relação às possibilidades em refletir sobre a própria prática, corroboramos com o estudo de Ibiapina e Bandeira (2016, p. 272-273) quando afirmam: “[...] o processo de reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência e vivência que é carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Com base nas caracterizações feitas pelos interlocutores, vislumbramos posicionamentos que fizeram repensar a prática pedagógica, para isso se fez necessário relações e interações interpessoais e sociais, possibilitando assim uma prática de reelaboração do pensamento e da ação.

5.4.2 Experiência com “Letra de Música”

Na abordagem de *Ulisses*, observamos uma postura coerente, diferenciada, utilizando a música e a letra de música como ferramenta pedagógica para interpretação de texto. A música trabalhada foi Televisão (Titãs).

A musicalização promove o desenvolvimento da criança, propiciando estímulos que coordena o funcionamento psíquico, motor, comportamental, em contexto social e cultural. Conhecendo bem esses contributos, a partícipe *Ulisses* aponta os elementos significativos de sua prática docente a partir da exibição do vídeo aula. E, nesse sentido, acompanhem os diálogos:

Ulisses – Como a gente estava trabalhando a letra de música, e sempre gosto de pedir que eles façam a leitura silenciosa do texto para ver se conseguem entender só pela leitura. Ouvimos a música e depois eles a cantaram e realizamos os comentários sobre texto: se eles conheciam? Porque não era uma música conhecida deles, mas os alunos entenderam o objetivo, que era mostrar que a televisão estava deixando ele “burro” porque tudo que ele acreditava estava na televisão, nesse momento fiz uma comparação com os dias atuais e perguntei o que está deixando hoje as crianças “presas”? Os alunos disseram: – o celular, o *Tablet*, o *Free Fire* Assim eles têm consciência que o uso excessivo prejudica. Então fizemos uma comparação ... gosto muito de fazer perguntas e eles participam.

Garcia – Para ver se teve entendimento.

Ulisses – E os alunos participam muito. Se vocês perceberem eles querem falar todos de uma vez, diferente da sala da *Garcia* são poucos que ficam caladinhos Os (as) alunos (as) participam muito da aula e depois fizeram a interpretação escrita. Quando fazem perguntas sobre a interpretação escrita vou lembrando sobre o que falaram, do que os colegas falaram para ver se estão prestando atenção. E antes disso eu havia realizado uma correção do ‘Para Casa’ e na atividade apresentava uma tirinha que tratava dos *Vikings* e os alunos começaram a questionar sobre os cabelos deles e fizemos comparação de como as pessoas costumavam usar os cabelos antigamente.

Na fala de *Ulisses*, podemos constatar características imprescindíveis para o aprimoramento do processo pedagógico a partir da musicalização. Ao explorar a letra da música, a Partícipe propõe significações de conceitos interpretativos do texto, sugerindo várias estratégias como: leitura silenciosa, leitura coletiva, audição da música e encenação. É interessante ressaltarmos que, mesmo não conhecendo a sua composição, os alunos conseguiram entender e compreender na sua essência os sentidos apresentados nas entrelinhas.

Quanto à dinâmica de trabalho, a Partícipe acredita alcançar o objetivo da aula, que era mostrar os sérios danos causados pelo uso excessivo dos aparelhos eletrônicos, inclusive a

televisão. Ao fazer comparativos dos equipamentos que têm encadeados, nas crianças, a utilização de forma despreziosa, os alunos acrescentam: o celular, o *Tablet* e o jogo *Free Fire*.

Dentre as ações praticadas pela Partícipe, remetemos a participação ativa atrelada ao contexto de vida dos alunos como um fator proeminente. Observamos que esse aspecto é fundamental na prática pedagógica intermulticultural, visto que, devido à interação entre professor-aluno a consolidação do conhecimento ganha desenvoltura crítica, transformadora e significativa.

Desse modo, fazemos referência à Sacristán e Gómez (1998, p. 65):

[...] o debate aberto na aula envolve a todos, em diferente medida, porque se apoia nas preocupações e conhecimentos que cada um ativa e compartilha. A função do professor/a é facilitar a participação de todos no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se; oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa e provocar a reflexão sobre as próprias trocas e suas consequências para o conhecimento e para a ação.

Para o autor, uma das funções do professor é instigar a participação de todos seus alunos, propiciando a dinamicidade nas suas aulas de forma cultural e explicativa, assim, pode-se promover a reflexão a partir da troca de conhecimento. *Ulisses* assume, entre as diversas funções de pedagoga, a de facilitar a participação dos seus alunos, de ouvi-los, questioná-los sobre sua realidade. Isso é fruto do compartilhamento de saberes aliados à aprendizagem construtiva, o que nos lembra das práticas interculturais.

Ao analisar uma tirinha sobre os *Vikings*, a Partícipe infere sobre as diferenças raciais e etnias, momento significativo. Reiteramos, nesse diálogo, as observações feitas durante a aula de *Ulisses*, e vislumbramos desempenho dinâmico em relação à prática, se mostrando sempre aberta ao diálogo, promovendo um ambiente recíproco, amigável e respeitoso. Essa postura pedagógica condiz com a competência intercultural defendida por Odina (2004).

Considerando a desenvoltura das ações apresentada no vídeo aula de *Ulisses*, os partícipes seguem os diálogos:

Santos – A sua aula foi ótima.

Ulisses – Ah sim! Foi uma boa aula, os/as alunos/as gostam de dançar e cantar.

Carvalho – É um tema bom.

Santos – Algumas práticas que *Ulisses* fez, também já fiz e me surpreendi pelos/as alunos/as terem aprendido a letra da música, por exemplo: Trabalhei com os meus alunos a

música dos “Titãs”, expliquei que a música era da década de 1980 e a única tecnologia que ... tinha era a televisão, mas se fosse hoje nós e os alunos diríamos: a internet, o celular...

Ulisses – Mas ele tem consciência disso.

Garcia – Mas tem pais que permitem o uso de jogos violentos, como por exemplo: *Free Fire*.

Ulisses – Mas temos que ter muito cuidado, por exemplo, na questão do uso celular, porque às vezes algumas pessoas acham errado e para outras já é positivo, sabendo controlar.

Santos se diz surpresa, pois mesmo os/as alunos/as não conhecendo a letra da música conseguiram compreendê-la em seu contexto, interpretando-a sem dificuldades. Acreditamos que a musicalidade é uma das ferramentas capazes de despertar o interesse e atenção do aluno. Enquanto o conteúdo passa a ser abordado de forma sonora, promovendo a participação e empenho em aprender. Além disso, envolve outras temáticas, como a letra explorada pela Partícipe que trouxe a questão dos meios de comunicação, o mau uso das tecnologias, alienação. Essas áreas do conhecimento representam potencialidades no que tange à aprendizagem dos alunos, porém ainda estamos longe do ideal. Nesse sentido, analisando a prática de *Ulisses* enquanto dinâmica, produtiva, participativa, diversificada, motivadora, despertando interesse nos alunos para ampliação de conhecimento e saberes diversos englobando, de certa forma, expressões socioculturais manifestadas nas interações e relações desencadeadas na sala de aula.

Ulisses espera que seus alunos se conscientizem sobre o uso abusivo da internet. Assim, como *Garcia* acredita na responsabilidade da família em controlar a sua utilização. Sabemos o quanto a participação familiar é importante nesse momento, cabendo a ela assumir a responsabilidade em educar seus filhos, pois é o eixo-base para o desenvolvimento dos princípios éticos e morais da criança e a escola em o papel de complementação, porém, ainda acontece uma distorção de papéis.

Em relação ao planejamento da aula, perguntamos à Partícipe por que planejou a aula daquele jeito, por que escolheu essa música e não outra?

Ulisses – Eu gosto muito de fazer minhas aulas assim: mais dinâmica e que chame atenção dos/as alunos/as.

Garcia – Porque os alunos já estão na fase da adolescência e querem algo novo da vivência deles.

Ulisses – E como já sou professora deles [alunos/as] desde ano passado, preciso fazer coisas diferentes. Gosto de usar o tradicional naquela hora que eles precisam ficar ali

naquela filhinha, quietinho, fazendo atividade. E da forma mais moderna que eles possam cantar, participar e falar.

Santos – E, nessa semana que *Ulisses* trabalhou a letra de música foi bom, inclusive no 5º (quinto) ano criamos um coral e os/as alunos/as ficaram muito empolgados para fazer apresentação e cantar para o público.

Carvalho – Achei essa estratégia ótima, principalmente para o público de vocês [está se referindo aos alunos do 5º ano].

Ulisses – A maioria dos/as alunos/as não conhecem as músicas que trabalhamos, porque eles só conhecem funk.

Pesquisadora – Percebemos que você solicitou a leitura silenciosa, leitura coletiva e quando você colocou a música pela segunda vez eles [alunos/as] já cantaram, pegaram o ritmo muito rápido, alguns até faziam gestos como se estivessem tocando algum instrumento foi muito interessante.

Santos – Quando a gente vai ensaiar com eles [alunos/as] no coral, nós mostramos primeiro a letra da música como *Ulisses* fez, depois colocamos duas vezes a música para eles ouvirem, depois ensaiamos duas vezes e na terceira vez tiramos o som e deixamos só o playback. É uma maravilha.

Tanto *Ulisses*, quanto *Garcia* afirmam gostar de planejar aulas dinâmicas e inovadoras. Ainda mais por se tratar de alunos adolescentes, espera apropriar-se de algo novo, ligado à sua prática cotidiana. Isso é fato, mas apesar da heterogeneidade, entendemos que independentemente do nível em que se encontra o aluno, todos precisam dispor de atividades contextualizadas agregadas às vivências, posto que o interesse aguçar a sua aprendizagem.

Ulisses afirma adotar uso do método tradicional, pois acredita ser necessário em atividades que demandam atenção, sustentar o bom comportamento é uma dessas práticas. Ressalte-se que a escola tem o dever em protagonizar a interação entre o conteúdo programático e o universo musical. Sobre esse olhar, *Santos* comenta a criação do coral e o entusiasmo dos/as alunos/as em participarem. De modo geral, os partícipes consideram a construção de novos repertórios aos alunos, pois os estilos predominantes da sua cultura é o “*Funk*”. Isso é preconizado nos estudos de Ribeiro (2015, p. 19) em que afirma, “[...] essa tendência busca propostas de repertórios que podem ser utilizados como propulsor de um maior interesse e ao mesmo tempo contribua para o crescimento cultural dos alunos”.

No tocante às estratégias desenvolvidas pela Partícipe, observamos os diálogos:

Ulisses – Eu gosto de fazer dois tipos de leituras. Se vocês perceberam nas minhas aulas quase não leio os textos, porque gosto que eles leiam e entendam. Todos participam, ... assim que um terminar de ler o outro continua.

Santos – Quando o/a aluno/a para, escolhe quem vai continuar?

Ulisses – Não. Sou eu quem escolho, principalmente aqueles que não estão prestando muita atenção.

Pesquisadora – Como você relaciona a sua prática com outras práticas, textos ou autores que você conhece?

Ulisses – Como eu já disse, procuramos sempre usar técnicas modernas, temos que atualizar nossa prática com a realidade, mas penso que não devemos sair do tradicional porque se sairmos não conseguimos dar uma boa aula, não conseguimos dominar.

Carvalho – E o nosso ambiente não permite a gente mudar tanto.

Nos relatos de *Ulisses* analisamos o uso de estratégias diversas como os tipos de leituras propostas, pois procura usar técnicas modernas, atualizando sua prática com a realidade, a mesma revela adotar o tradicionalismo em algumas situações, pois acredita não conseguir dominar a turma sem a autoridade. Contudo, identificamos particularidades de diversos paradigmas educacionais imbricados nas práticas pedagógicas, assim, destacamos a Pedagogia intermulticultural como uma proposta aberta, emancipadora, e sobretudo, dialógica, presente nas práticas.

Sobre a utilização de estratégias diversas na prática pedagógica, evidenciem os diálogos:

Sena – Temos que usar as duas coisas: o tradicional e também os recursos eletrônicos, outras estratégias. Hoje temos à disposição e decidimos se usamos ou não. No caso de trabalhar a letra de música foi usado um recurso e foi muito bom, dar um movimento uma dinâmica na aula uma motivação a mais. Então, você vê que os recursos tecnológicos não são muito usados ou por que não tem ou porque nos nossos planejamentos quase não colocamos isso. No caso aqui *Ulisses* usou e achei muito interessante. Fiquei pensando: “– Não é possível que ela não vai colocar a música”. A minha expectativa era essa!

Ulisses – Até porque não teria graça você trabalhar a letra de música e não colocar a música.

Sena – Eu faria esse planejamento dela.

Carvalho – É porque ela estava preparando os alunos para poder colocar a música.

Sena – Eu entendi.

Ulisses – É interessante, porque não era uma música conhecida deles. Eu até perguntei se alguém já tinha ouvido essa música.

Sena – *Ulisses* na hora que você fez a pergunta: “– O que é jaula?” O que os alunos responderam? Não consegui ouvir a resposta.

Ulisses – A televisão.

Carvalho – Eu acho que se tivesse um clipe no *Datashow* ficaria mais atrativo com a letra da música embaixo.

Ulisses – É que eles iriam conseguir visualizar, mas seria mais fácil.

Santos – É! Mas a intenção era a interpretação.

Sena – Os alunos iam ver o áudio visual e não iam nem pensar.

Santos – Porém, eles conseguiram interpretar tudo.

A respeito dos modelos pedagógicos vigentes, *Sena* afirma: “Temos que usar as duas coisas: o tradicional e também os recursos eletrônicos, outras estratégias”. Iteramos que as tecnologias estão presentes em nossa realidade e nos permitem fazer diferentes atividades numa agilidade inexplicável, como por exemplo, o acesso a informações e possibilidades de comunicação com pessoas distantes. Por isso, é interessante aproveitar melhor as ferramentas das tecnologias para a comunicação e aprendizagens no ambiente escolar, para tal, é preciso ser aplicada corretamente para funcionar.

Ainda em relação ao uso das tecnologias é interessante que as/os pedagogas/os conheçam e saibam empregar da melhor forma. Como *Ulisses* já mencionou, conscientizar os/as alunos/as sobre o prejuízo do uso excessivo, é uma tarefa desafiadora, contudo, é indispensável conhecer a rotina dos alunos e as relações que se manifestam mediante essa temática.

Sena dirige à aula de *Ulisses* como positiva, superando suas expectativas, pois não teria sentido explorar a letra da música e não a ouvir, coerente com a prática pedagógica proposta.

No que concerne ao vídeo aula, os partícipes acrescentam:

Ulisses – Creio que o objetivo foi alcançado. Logo, os/as alunos/as participaram muito da aula, interagiram e dançaram. A questão da tirinha na atividade do “Para Casa” na qual fizemos a comparação dos tipos de cabelos e fiz também a comparação das tecnologias com a realidade dos alunos.

Pesquisadora – Essa questão das tecnologias é muito importante, pois está presente no cotidiano de todos, inclusive dos/as alunos/as. É válido trabalhar essas questões na sala de aula com a participação da turma.

Garcia – Querendo ou não os/as alunos/as têm essa prática, mas nós sabemos que a maioria não faz uso para estudar ... querendo ou não tem um lado bom e ruim ... hoje temos dificuldades em relação as tecnologias apesar de nos ajudar muito, mas tem o lado positivo e negativo também.

Pesquisadora – Inclusive quando realizamos uma pesquisa ou um levantamento bibliográfico encontramos muitos documentos sobre uma determinada temática, então você tem que saber delimitar o que é realmente importante, qual é a fonte original.

Garcia – Por exemplo: você vai fazer uma pesquisa de algo que você queira saber, precisa ter cuidado e ver qual fonte pesquisar.

Fazendo uma relação do uso das tecnologias com a temática em foco, pensamos em como a/o pedagoga/o pode usar as tecnologias enquanto ferramenta pedagógica na escola e na sala de aula para ampliar o entendimento, o repertório e a aprendizagem dos/as alunos/as sobre a diversidade cultural e as diferenças culturais. Pois reconhecemos a relevância do uso

das tecnologias e corroboramos com as contribuições de Manede-Neves e Duarte (2008, p. 782):

Isso não é bom nem é ruim em si mesmo: a qualidade e a aplicabilidade das informações veiculadas, assim como a função social desses meios dependerão, fundamentalmente, do uso que venha a ser feito deles e dos objetivos a serem estabelecidos para esse uso.

A aplicabilidade da informação é uma das contribuições que devem ser explorada pela/o pedagoga/o, seja elas de forma criativa, divertida ou consciente, todavia, essa mediação vai depender exclusivamente do modo como é usada. Nesse sentido, insistimos na interação escola e família, pois conhecendo a realidade dos alunos, a/o pedagoga/o terá subsídios que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, o que facilita a formação consciente dos alunos.

Nesta análise, não podemos deixar de abordar o emprego da internet para pesquisas, realização de trabalhos científicos e conferências sobre a educação. *Garcia* assinala que antes da implantação das tecnologias, o acesso à fonte de dados era apenas em biblioteca. Hoje, com tamanha facilidade, o desafio é se manter atualizado e ter o cuidado em acessar fontes confiáveis.

Tomando como referência a postura dos partícipes, *Sena* inicia o diálogo a seguir:

Sena – Percebi uma coisa sobre nossas posturas. A minha postura, a de *Garcia* e *Ulisses*, sobre as primeiras gravações que fizemos. A questão da gente se vestir bem. Eu ouvi uma professora falando que a gente deveria se vestir bem para que os nossos alunos tenham uma boa impressão.... Estava observando a forma como nos vestimos, nos movimentamos na sala, pois não ficamos parados. Às vezes acontece de o professor ficar sentado e aula acontecendo.

Ulisses – É porque nós temos aquela visão de que somos exemplos para as crianças.

Sena – Tenho uma impressão de que a nossa postura foi legal, alcançou as expectativas.

Garcia – Um dia eu ouvi uma frase ou algo parecido: Para o aluno a única referência dele do dia é o professor para conversar, abraçar, ouvir algo bom porque em casa é um descaso, não faz sentido.

Pesquisadora – Gostaria de enfatizar que cada um de vocês têm a sua postura, o seu jeito a sua maneira de dar aula, então são práticas diferentes. Porque somos diferentes.

Garcia – E, às vezes, a gente vê a aula de um professor e acha legal, então você tenta copiar, mas não fica igual. É diferente.

Pesquisadora – Porque a sua prática é única, vai depender da sua realidade e da turma, resalto ainda que todos os seus valores vão estar ali. Então são práticas diferentes. E vocês perceberam aqui que são práticas diversas e são práticas adequadas. Reconhecem que precisam melhorar porque a prática assim como a nossa formação é um processo contínuo de transformações.

A prática pedagógica é complexa e caracterizada por diversos aspectos, observemos nos diálogos e durante as gravações as múltiplas variáveis como: posturas, comportamentos, relação professor/aluno, ideias que por sua vez são baseadas em valores, princípios e cultura. Nesse aspecto, compreendemos que a prática pedagógica vai para além do planejamento pedagógico. *Sena* descreve as posturas das partícipes e dele mesmo. As vestimentas são mencionadas como um elemento que faz parte do perfil da/o pedagoga/o, sendo necessário adotar trajes alinhados, já que esse profissional é referência para o/a aluno/a.

Garcia apresenta uma frase “Para o aluno a única referência dele do dia é o professor para conversar, abraçar, ouvir algo bom porque em casa é um descaso, não faz sentido” Perante a frase de *Garcia*, inferimos o quanto vale a ação, postura, comportamentos e atitudes da/o pedagoga/o em sala de aula, sendo assim lembramos a responsabilidade, autonomia, compromisso e competência intercultural que esse profissional necessita revelar, para reconhecer e perceber a necessidade e realidade de cada aluno nas suas diferenças e especificidades. *Garcia* reconhece que as práticas pedagógicas são diferentes, pois somos seres únicos, porém existem várias maneiras do professor desenvolver sua prática influenciada por diversos fatores socioculturais formando seu perfil, a saber a reflexividade, a participação, contextualização da realidade dos/as alunos/as, o respeito à diversidade entre outros.

Pensando na educação e nos desafios para a escola e a/ao pedagoga/o, analisemos os diálogos:

Garcia – Costumo dizer que todos os anos aparecem desafios diferentes, digo que a educação é cheia de tecnologias que nos ajuda muito, mas essa realidade dos nossos alunos a cada dia está mais difícil e a família também. Isso não adianta, porque escola sem família não funciona, por que a própria família a cada dia está mais desestruturada ...temos alunos/as que por mais que você queira eles / elas não vão te dar o que você quer. Não é porque ele/ela não queira é porque o meio não deixa, é tão sério! E hoje nós já temos ar-condicionado na sala que diminuem o calor, temos um Datashow, a caixinha de som, o celular, a TV, máquina de xerox, que nos ajudam, mas o principal é o ser humano que está cada dia mais difícil.

Ulisses – Às vezes, eles não obedecem aos pais, e vai obedecer a você?!

Sena – *Garcia* disse uma coisa interessante que escola sem família não funciona, na verdade eu acrescentaria uma coisa: escola sem família até funciona, mas ela tem a sua grande lacuna, porque a escola precisa. Já a família é parte da engrenagem.

Conforme o diálogo, compreendemos que os desafios surgem a cada momento e de diversas naturezas e deixamos um questionamento – como fica a prática pedagógica da/o

pedagoga/o frente à realidade descrita? *Garcia* afirma que os desafios são diferentes e relata que “a realidade dos alunos está cada dia mais difícil, que a família está desestruturada, que existem alunos que não alcançam as expectativas do sistema educativo, não é porque não queiram, mas porque o meio dele não permite”, inferimos a existência de diferentes elementos intrinsecamente ligados à diversidade cultural e às diferenças culturais, manifestadas pelos alunos no interior da escola. Ressaltamos os aspectos socioculturais, econômicos, emocionais dentre outros que estão arraigados na vida dos alunos e que muitas vezes são manifestados em suas ações, comportamentos e/ou na ausência dos mesmos, uma vez que somos seres únicos, cada aluno/a se manifesta de um jeito diferente independentemente da situação sucedida.

Ainda sobre o contexto familiar desestruturado, *Sena* complementa, “escola sem família até funciona, mas ela tem a sua grande lacuna, porque a escola precisa, a família é parte da engrenagem”. Inferimos que a palavra “engrenagem” esteja diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem e formação dos educandos.

No decorrer das sessões realizadas, observamos que os partícipes admitem e reconhecem que há necessidade de mudanças em relação às práticas pedagógicas, a partir das interações com os demais partícipes que compartilham suas experiências e vivências em sala de aula com turmas heterogêneas e inúmeras implicações. Isso vai ao encontro do pensamento de Franco (2006) de que a prática não muda por decretos ou por imposições, ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos sobre sua própria prática. Consideramos as práticas pedagógicas como processo contínuo no que compete à transformação, emancipação, criticidade, reflexiva, dialógica e aos conhecimentos intermulticulturais.

5.5 Experiências com “Poemas” e “Adição com reagrupamentos”

Nesta sessão, objetivamos dialogar a partir dos vídeos aulas de duas partícipes: *Santos* ministrava aula no 5º ano e o conteúdo programático, no momento da pesquisa, foi o gênero textual “Poema”, explorando os elementos da narrativa por meio de leitura e interpretação de poemas.

Enquanto a aula de *Nascimento* que, diferentemente dos demais partícipes, ministrava aula da disciplina de Matemática em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. No primeiro momento, *Nascimento* estava atuando na turma de 3º ano, onde fazia exposição junto à turma do conteúdo de “Adição com reagrupamentos”, fazendo uso do material dourado para composição e decomposição de números.

Nessa perspectiva, tivemos a intenção de sistematização dos diálogos, interações e contribuições das partícipes, tendo por base cada vídeo aula exibida. Lembrando ainda que cada vídeo foi exibido e logo após realizamos o momento de reflexões, sugestões, posicionamentos para depois iniciarmos a exibição da segunda vídeo aula. Organizamos o tempo para atender, de forma igualitária, os dois vídeos em análise.

A sessão está organizada em dois momentos distintos, que apresentaremos na sequência.

5.5.1 Experiências com “Poemas/Elementos da narrativa”

Inicialmente, apresentamos o vídeo aula e, na sequência, *Santos* foi convidada a descrever sua prática de forma sucinta, clara e objetiva, de modo que os partícipes entendessem as características de sua aula e discutissem situações que proporcione o desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, a Partícipe sintetiza:

Santos – Essa aula foi sugerida para o nosso projeto devido à Prova Brasil. Tudo que estávamos trabalhando até semana passada foi voltado para a prova Brasil, até comentamos que todas as aulas foram parecidas. Na Língua Portuguesa trabalhamos muito texto, porque os/as alunos/as têm um grande problema em descobrir o tipo de texto, personagens. Por isso que na formação, as formadoras sugeriram uma atividade diferenciada: a “minha” foi uma compreensão textual.... De formar grupo e cada grupo ficou responsável de procurar um elemento da narrativa, nessa aula trabalhamos dois textos [poemas].

Pesquisadora – Como você falou que foi uma sugestão da formação, gostaria de saber se você mudou algo ou fez do modo como foi sugerido?

Santos – Muda sim. Até porque na formação foi feito com nós professores e com as crianças é mais difícil, porque toda hora temos que chamar atenção dos alunos. É diferente! Foi mais uma sugestão mesmo, porque na formação as formadoras dão sugestões de como fazer com os/as alunos/as, agora a forma de como vai ser trabalhado com é diferente, essa atividade foi para ajudar os/as alunos/as porque eles estavam com dificuldades em diferenciar os tipos de textos, título..., ou seja, elementos da narrativa. Por isso fizemos desse jeito, não foi ruim não, gostei dessa aula. Foi boa!

Sena – Eu lembrei de uma coisa interessante que você [*Santos*] falou. Estava lendo recentemente sobre essa questão da formação continuada em que os formadores ensinam para os professores como devem repassar para nossos alunos, e teve um momento durante a leitura desse livro um relato em que a professora dizia assim: “ – Professora, isso que você está ensinando é inviável para os meus alunos, porque o meu contexto é diferente desse contexto que você está falando, então assim faz o seguinte você vai lá no meu colégio e tenta dar essa sua aula para os meus alunos”. A formadora achou deselegante, uma falta de delicadeza por parte da professora, mas na verdade nós percebemos essa desconexão, dissociação entre o que aprendemos e o que temos que colocar em prática. A nossa formação hoje está muito mais próxima da escola, porém tem certas coisas que precisamos adaptar. Eu

também participo desse projeto, fiz essa aula também e a gente sente essa diferença.

Santos revela que sua aula foi uma sugestão do projeto de formação oferecido pela SEMEC. Algumas das dificuldades dos/as alunos/as está em diferenciar os tipos de textos e identificar os elementos da narrativa, sendo este um dos conteúdos programáticos da Prova Brasil, por isso a preocupação da Partícipe em relação às atividades a serem realizadas. Pois sabemos o quanto essa avaliação do sistema cria certa tensão no professor. O apoio atribuído a esse profissional é através das formações continuadas em disponibilizar atividades diversificadas e direcionamentos que se adeque melhor às necessidades. Algumas adaptações são feitas pela Partícipe, visto que na Formação a demonstração da atividade é realizada a exemplo do aluno executivo (disciplinado, perseverante, atento), enquanto que na escola a realidade se diversifica.

Diante do relato de *Santos* e do posicionamento de *Sena* quanto às mudanças que precisam ser feitas no planejamento de atividades pedagógicas de acordo com a realidade da turma, lembramos de André (2017) e sua contribuição no livro “ A pedagogia das diferenças na sala de aula” e afirma que diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com todos os alunos, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas construídas na ação cotidiana, em um processo coletivo, colaborativo, de negociação, revisão constante e iniciativa dos atores.

Mediante o relato de *Santos* referente à formação, *Sena* rememora momentos significativos, que configurou em lembranças de suas leituras que remetem à formação continuada dissociada no contexto da prática. Em vista disso, identificamos a presença de paradigmas descontextualizados da realidade dos professores, da escola e de seus alunos. Sob a égide desse pensamento Imbernón (2010, p.75) afirma que “[...] O conhecimento profissional consolidado, mediante à formação permanente, apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação”. Nesse sentido, e perante o que vem se abordando na atualidade, se faz necessário pensar na competência intercultural do professor para atuar em diferentes contextos sociais, históricos e culturais, traçados por caminhos divergentes entre teoria e prática, e para que o mesmo esteja apto a exercer uma prática intercultural, coerente, crítica, reflexiva e produtiva há de se ter visão de totalidade, conhecer e interpretar as raízes culturais de seus educandos, tomando consciência, autonomia, compromisso e responsabilidade intercultural.

Sena ainda afirma que as Formações Continuadas estão mais próximas de sua realidade, porém ainda é preciso fazer adaptações, pois sabemos que existem inúmeras realidades que carecem serem trabalhadas a partir delas.

Em relação aos objetivos da aula questionou-se a partícipe *Santos*, você acredita ter alcançado o objetivo de sua aula?

Santos – Sim, porque esses conteúdos já são muito repetitivos, trabalhei muitos textos durante várias semanas, mas sempre destacando os elementos da narrativa de formas diferentes, um dia era ler Fábula, outro dia ler Poema, para que os alunos pudessem entender o que era Tempo, Lugar, mas foi uma aula boa. É um pouco difícil trabalhar em grupo, não gosto, sou muito individualista, porque quando formamos dupla os/as alunos/as já querem... perdem tempo conversando Têm duas meninas na minha turma que são muito justas. Uma vez realizei trabalho em grupo com a turma e aluna [fulana] estava num grupo com mais quatro alunos e apenas ela e outro aluno fizeram a leitura e a atividade proposta e quando ela veio me entregar a atividade eu perguntei: e o nome dos outros três? Ela disse: eles não participaram só ficaram conversando. Ela não colocou o nome deles. Eu não achei errado.

Pesquisadora – É interessante trabalhar com eles em grupo, no coletivo.

Santos – É porque existe até mesmo nas faculdades, universidades. Algumas vezes acontece de um amigo querer se aproveitar do outro, um faz e coloca o nome dos outros, eu me surpreendi com atitude dessa aluna, porque não colocaram o nome dos alunos que não participaram “ela ainda disse assim: – Professora não vamos colocar o nome de uma pessoa que não quis nem ler”.

A Partícipe acredita ter alcançado o objetivo da aula, pois havia trabalhado o mesmo conteúdo há dias, no entanto, utiliza-se de estratégias diversas como: leitura, interpretação de texto, fábulas, poemas, elementos da narrativa. E crer em ter ministrado uma boa aula, porém, sente dificuldades em trabalhar em grupo, efeito de conversas paralelas que atrapalham o desenvolvimento da aula. Entendemos que apesar dessas lacunas, não se pode desconsiderar o trabalho em grupo na sala de aula. Diante desse aspecto, Martins (2011, p.14) aponta “[...] o professor deve aproveitar os fenômenos que ocorrem na sala de aula durante o trabalho em grupo, [...] não só para aprendizagem do conteúdo, mas para o desenvolvimento de competências necessárias para a própria vida”. Compreendemos que a mediação da/o pedagoga/o no momento das atividades realizadas em grupo é indispensável, pois se reconhece que o diálogo, trocas de ideias, tomadas de decisões em grupo é autêntico para o convívio escolar, para conhecer e reconhecer as habilidades de cada aluno reveladas nas suas ações.

Outro aspecto presente nos relatos, refere-se à tomada de decisão no grupo, tais atos precisam ser implícitos na realização da atividade. Nesse momento, o desinteresse em

participar e a acomodação, deve ser visto como negativo pelos componentes e precisam partir do pressuposto que a indiferença pela participação interfere no resultado final, já que não contribuiu.

Em continuidade à sua prática pedagógica *Santos* segue o discurso:

Santos – Essas aulas que passaram para gente foram muito repetitivas. Até chegar o dia da Prova Brasil tínhamos que ficar nelas batendo sempre naquela “tecla”. Além dessas atividades nós fazemos reforço com eles. E voltando para as formações que a gente aprende para fazer em sala de aula, uma vez nos ensinaram uma aula que era para mostrar as figurinhas e eles tinham que falar as expressões. A aula lá na formação foi perfeita, mas quando fui fazer com os nove meninos, que tive que ficar para fazer reforço. Foi horrível! Parecia que estava falando em inglês. Não funcionou.

Sena – Não alcançou o objetivo.

Santos – Até comentei com o *Sena*, não deu certo aquela aula. Tínhamos que trabalhar essa parte do ponto de exclamação que expressam: emoções, susto, medo, admiração.... Trabalhei com as imagens coloridas, ficou ótimo o material, mas quando fui fazer na sala fiquei decepcionada. Mas essa aí foi muito boa, não tenho muita dificuldade com eles, só essa parte de ficar chamando atenção toda hora e perdemos muito tempo.

Ainda em relação à caracterização da prática pedagógica, *Santos* diz realizar atividades repetitivas em decorrência da Prova Brasil, mas que além desses exercícios propõe aulas de reforço para alunos/as que apresentam dificuldades em se apropriar dos conteúdos considerados significativos nesse momento.

Na fala de *Santos*, percebemos comparações a respeito das propostas do Centro de Formação em consonância com a prática, e relata não obter sucesso com a atividade solicitada. Por isso, ressalta-se a importância de um planejamento com vários planos de ações, onde as estratégias estejam agregadas às necessidades de cada aluno. Interessante destacar que, segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas vão para além do planejado, considerando a dinâmica do processo educativo e as diversas situações que emergem no espaço escolar. E, assim, segue os diálogos:

Santos – Mas *Sena* eu acho que a gente não consiga porque, no grupo infelizmente ainda tem aqueles que querem se aproveitar da boa vontade do outro, que não quer participar.

Sena – Pode ser um dos problemas.

Santos – Pode ser.

Carvalho – Gosto de trabalhar em dupla.

Nascimento – Trabalhar em grupo talvez seja uma resistência que está em nós professores, pelo fato de termos que sair da nossa organização diária, mas acredito e também trabalho muito pouco, e confesso que talvez seja por comodidade minha. Discordo da *Santos* quando disse que tem algumas que querem se aproveitar da boa vontade

dos outros, acho que trabalhar em grupo é importante porque até aquelas crianças que, às vezes, não faz nada, que não participa, mas quando estão ali no grupo presta um pouco mais de atenção. De qualquer maneira ele vai tentar interagir mais.

Santos – Mas a intenção é essa *Nascimento*.

Nascimento – Pois é. Acho que essa resistência vem de nós professores talvez, e não das crianças, porque elas adoram.

Sena – Mas tenho uma observação a fazer: Elas gostam de ficar em dupla quando elas formam por afinidade. Aí entra essa questão cultural, aí ele diz assim: “- vou fazer dupla mas não quero fazer com fulano de tal, porque ele não sabe... por ser de tal maneira... porque não cheirar bem...”. Então vejo ‘certo’ preconceito.

Pesquisadora – É nessa hora que você pode estar abordando, explicando sobre as diversidades.

Sena – Sim! É a hora trabalhar isso aqui que nós estamos estudando [está se referindo a questão da Pedagogia intermulticultural].

Por mais que as provocações trazidas pelo trabalho em grupo apresentem impasse, cabe ao professor modificar a realidade, essas afirmações vão de encontro ao discurso de *Sena* em que assinala o desinteresse em interagir, sendo apenas um dos aspectos que dificultam a participação colaborativa dos alunos. E *Nascimento* acrescenta, afirmando a dificuldade em “[...] trabalhar em grupo talvez seja uma resistência que está em nós professores”. Por isso, a criatividade deve ser uma habilidade desenvolvida e compartilhada num ambiente em que os sujeitos estejam dispostos a ouvir o outro e apoiá-lo. Sobre esse olhar, Mourão e Martínez (2006, p. 264) asseguram que a “[...] criatividade do professor é elemento fundamental no processo educativo devido à necessidade de atualização da escola e à demanda de uma sociedade em permanente transformação”. Nesse sentido, o professor pedagogo precisa reinventar sua prática, para assim atender às atualizações presentes na sociedade, pois nesse movimento de transformações está “a pedagogia intermulticultural”, o desafio para o professor trabalhar a diversidade cultural e as diferenças culturais no espaço escolar.

Ao discordar de *Santos*, *Nascimento* reconhece a importância do trabalho em grupo e acredita em oportunizar ambiente que facilite essa interação por meio do auxílio do professor. Assim, as crianças menos participativas serão induzidas a despertar a curiosidade e logo, se interessar pelas atividades. Evidencia-se que algumas crianças aprendem com mais facilidade a partir dos ensinamentos de outras crianças, talvez seja efeito do compartilhamento da mesma linguagem.

Aspectos ligados à pedagogia intermulticultural é manifestado por *Sena* quando destaca o interesse dos alunos em formar grupos por afinidades, surgindo situações de preconceitos em sala de aula, nessa circunstância os respaldos sobre a diversidade cultural

tomam veemência. Sabemos que as diferenças estão presentes em nossas práticas, saber intervir de modo onde o respeito e a conduta são sentimentos que devem ser manifestados desde criança.

Como citado, no ambiente escolar a criança começa a desempenhar a coletividade através de sugestões de atividades, inclusive inserções pedagógicas diárias que valorizam as diversidades. Sob esse aspecto, podemos verificar nos seguintes relatos uma gama de diferenças que precisam ser levadas em consideração:

Carvalho – Aconteceu isso com minha turma da tarde todas as crianças fizeram duplas por afinidade, e teve dois alunos que ficaram sós, então eu disse para um formar dupla com outra que estava sozinha, mas a criança disse: “– Não! eu prefiro ficar só”. Então perguntei: “por que você não quer ficar com fulano?” “– Porque ele é muito danado, bate na gente”. Esse aluno chorou na aula.

Sena – Se sentiu desprezado na aula.

Carvalho – Pedi para eles ficarem perto, mas ele fez a atividade sozinha.

Sena – Eles estavam juntos, mas não realizam a atividade em dupla. Para você ver!

Carvalho – Conversei com esse aluno [comportamento mencionado]: “– Você é um menino que não me obedece, não está conseguindo alcançar o objetivo de você estudar, prestar atenção, de se concentrar... A única coisa que você quer é agredir os colegas. Agora você está percebendo o que que está acontecendo todo mundo está desprezando você”.

Sena – Chegamos a um consenso aqui. Talvez se realizássemos mais trabalhos em grupo essas questões multiculturais fossem mais compreendidas.

Santos – Coloco muito os (as) alunos (as) para trabalhar em duplas, mas não formo as duplas por afinidade entre eles não.

Nascimento – Quando trabalho em grupo, gosto de escolher quem vai ficar com quem, geralmente coloco uma criança bem esperta com outra que não tem muita atenção, porque acho que pode haver uma troca interessante.

Santos – Bom eu tive uma surpresa com esse negócio da aluna [fulana] ter tido a atitude já mencionada. Desde quando comecei a trabalhar aqui na escola há 7 anos, nunca aconteceu uma situação como essa de eu formar um grupo e o trabalho ser feito e entregue apenas por duas pessoas e não colocarem o nome dos outros alunos (as) do grupo por não participarem do trabalho ou atividade. ... dei conselho para os que não participaram, parar desse negócio de querer se aproveitar dos outros.

Pesquisadora – *Santos* você perguntou por que eles não participaram, se tiveram chance de participar da atividade?

Santos – Porque eles estavam conversando, brincando jogando papelzinho no outro...

Percebemos constantemente nos relatos de *Carvalho* práticas preconceituosas por partes dos alunos. Por isso, a necessidade de se trabalhar com as crianças desde os primeiros anos de escolaridade a diversidade cultural e os aspectos relacionados às diferenças raciais, comportamentais. Algumas das sugestões viáveis seria apoiar em um projeto educativo

intercultural, objetivando trabalhar sobre a égide de valores, respeito, convívio, origem, raça, cor, religião, culturas, dentre outros. Nesse sentido, lembramo-nos da pedagogia de projetos defendida por Prado (2009, p. 2) “[...] na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Daí a importância do professor ter clareza de sua intencionalidade pedagógica para saber intervir adequadamente, além de trabalhar a valorização e respeito às diferenças entre os alunos.

Sena acredita que caso as atividades coletivas fossem realizadas habitualmente, talvez as questões culturais e o respeito para com o outro fossem entendidas pelas crianças. Além desse aspecto, entendemos que quanto mais a relação, interação e mediação do professor convergem com a realidade, os alunos compreendem melhor o seu contexto e aceitam as diferenças.

Sena – Essa questão do grupo é uma coisa tão interessante. Lembrei agora de Sacristán (1999) do livro “Os poderes instáveis em educação” ele fala que é inconcebível uma educação que se isola os professores, que embora estejamos em sala de aula nós fazemos um trabalho coletivo. Quando a gente não compartilha isso que nós produzimos em sala de aula a nossa Pedagogia e a nossa prática se torna solitária. Ele diz que precisamos de lugares que a gente possa (como esse aqui que estamos fazendo agora) discutir, trocar experiências para que possamos melhorar. Percebi que *Santos*, por exemplo, ela organizou de forma diferente, ela planejou bem a aula (porque o tempo fluiu bem), e que as crianças entenderam. E nós temos essa fissura assim tão grande. Percebi que ela de costas escrevendo no quadro e ela disse: “– Menino presta atenção”. Mas a sala estava quieta, em silêncio.

Pesquisadora – Essa questão do trabalho em grupo é um desafio, porque dar mais trabalho do que trabalhar com a turma organizada em filas, porém, penso que as crianças precisam dessa coletividade, porque quando chegarem na Universidade não apresentarão essa resistência, que ainda existe.

Sena lembrou de leituras realizadas durante as sessões e ao referendar Sacristán (1999) traz uma contextualização em relação à educação e ao trabalho do professor que embora seja realizado em sala de aula, ainda assim é um trabalho coletivo, e nesse momento nos reportamos à Franco (2016) ao garantir que a prática pedagógica é uma ação coletiva, contrária a uma prática restrita ao trabalho individual do professor e à sala de aula. Nessa mesma direção, *Sena* prossegue que devemos compartilhar os saberes com outros profissionais da educação, mas para isso acontecer se faz necessário espaços, momentos para discussão, trocas de experiências para que haja mudanças positivas, assim como afirma Libâneo (2010), Garcia (2007) e Freire (1996).

Partindo da reflexão sobre a própria prática pedagógica o que há de mais intrigante é o fato de algumas situações serem a mesma, as atitudes sempre serão diferenciadas. Nesse aspecto, acompanhemos o diálogo a seguir:

Pesquisadora – Santos fazendo uma reflexão sobre a sua prática o que você acredita que poderia melhorar? Mesmo que tenha sido uma aula sugerida pelo Centro de Formação. Você faz seu planejamento? Quais aspectos você acredita que poderia melhorar?

Santos – Em relação a mim ou aos alunos?

Pesquisadora – Em relação a você, sua aula, rotina e prática.

Santos – [Suspiro]. Eita!

Pesquisadora – Porque tem essa questão de você exigir muito silêncio deles. Por exemplo, como *Sena* comentou você estava explicando e estava pedindo silêncio e a turma estava em silêncio.

Santos – Pois é. Eu sou muito assim, não gosto de ficar gritando “- falando, fulano; senta! Até porque não existe isso, porque quando alunos (as) querem levantar eles pedem, mas acho que poderia mudar em mim, acho que tentaria mesmo voltar, mudar essa parte das atividades coletivas, em grupo. Como *Nascimento* falou é menos cômodo cada um no seu lugarzinho, tanto que demostrei nessa aula fiz algo assim. Pedi silêncio porque eles já tinham realizado a atividade escrita e apresentado. Então solicitei que fizessem a ilustração dos poemas no caderno, mas que permanecesse em silêncio, caso contrário mandaria todos para sua fila. E mandei todo mundo voltar para o seu lugar. Não tenho essa paciência. Eu queria ter essa capacidade de deixar os grupos até o final daquele jeito, porque começou bem, mas depois não fluiu. Estavam conversando muito.

A Partícipe se sente incomodada em se autoconfrontar; suspira, fica pensativa quando é convidada a fazer a análise reflexiva de sua prática pedagógica. Identificamos uma postura exigente em manter o silêncio em sala de aula, sabemos da dificuldade em administrarmos o comportamento do aluno, mas é importante salientarmos a necessidade do diálogo entre eles, contudo, é preciso cautela por parte do professor, ao conservar a turma envolvida no desenvolvimento das atividades, caso contrário a desordem pode comprometer o ensino e aprendizagem. A paciência e o comprometimento precisam estar em consonância para a construção do conhecimento.

5.5.2 Experiência com “Adição com reagrupamentos”

Ao analisarmos o vídeo aula de *Nascimento* que ministrava aula da disciplina de Matemática, na turma de 3º ano, na qual fazia exposição no momento da pesquisa para aquisição de conteúdos referente à adição por reagrupamentos. Assim, observamos a

sistematização de elementos característicos de sua prática pedagógica, tendo por embasamentos a gravação e os relatos. A Partícipe narra precisamente as circunstâncias de sua ação docente, pois trata apenas de um recorte de sua mediação. Nessa perspectiva, se inicia os diálogos:

Nascimento – Ao analisar volto a questão do grupo. Percebi que lá no final da sala haviam dois alunos totalmente dispersos, depois fiz duplas para realizar as atividades, mas se tivesse feito antes no início da aula, para trabalhar com o material Dourado talvez teria evitado essa dispersão dos alunos. Deu para vocês entenderem o que estava falando?

Sena – Deu sim. Você estava trabalhando com agrupamentos.

Santos – E os alunos aprenderam. Eu gostei da abordagem, eles estão por dentro do assunto.

Nascimento – A turma do *Sena* é uma turma muito boa.

Sena – A nossa turma.

Nascimento – *Sena* faz um bom trabalho com eles.

Santos – Eu gostei. Todas as perguntas eram respondidas, até porque matemática não é fácil.

Nascimento – Apesar de estarem dispersos, eles participaram ativamente.

Ao apontar determinantes da prática pedagógica, *Nascimento* se mostrou introvertida ao expor as análises críticas no tocante à aula gravada. Eis algumas situações observadas: verificamos a dispersão de alguns alunos, comportamento este notado apenas com o registro eletrônico, surpreendendo a Partícipe. Esse aspecto nos leva a refletir sobre até que ponto algumas circunstâncias são despercebidas na sala de aula, aspecto que merece atenção rigorosa por parte do professor. Ocorrências semelhantes podem envolver preconceito, mentiras, agressões e caso não haja intervenção os prejuízos podem ser desastrosos no futuro. Nesse sentido, é inevitável prever tudo o que pode acontecer na aula, então organizá-la de forma planejada é uma forma de minimizar os impasses.

A organização da turma possibilita um trabalho diferenciado em sala de aula, sendo assim *Nascimento* faz uso dessa estratégia em dupla de estudo, contudo, não emprega como hábito, e garante que se tivesse organizado a turma desde o início da aula, talvez teria evitado a distração dos referidos alunos.

Dentre os recursos didáticos adotados pela citada Partícipe, destacamos o livro didático, atividade xerocada e o material dourado. Este último se utiliza bastante, porém a mesma admite que a quantidade é insuficiente para o manuseio. Ao explorar conteúdos sobre a decomposição de números, apresenta exemplos com a participação de algumas crianças,

exigindo mais dedicação e estímulos visuais, objetivando minimizar o prejuízo causado pela escassez de suporte pedagógico.

Santos ao elogiar a aula de *Nascimento* em harmonia com o desenvolvimento dos alunos, em relação à atividade proposta, elucida participação ativa e o interesse pelo ensino da Matemática. Embora a turma sinaliza momentos agitados e conversas paralelas, acreditamos que o entusiasmo é fruto do lúdico, além de promover a interação entre o grupo, estimula a imaginação, incentiva a investigação, a construção do pensamento; fornecendo desenvolvimento cognitivo em harmonia da saúde física e emocional.

Tomando como embasamento a observação da gravação da aula, elucidamos momentos nos quais os alunos se divertiam com o erro dos colegas ao serem convidados para a realização das continhas no quadro. Nesse momento, percebemos a rejeição do erro. A *Partícipe* faz as intervenções, adverte e dialoga sobre o papel da afetividade nas significações do erro e no respeito para com o outro. Por isso, a necessidade da abordagem das diversidades culturais e as diferenças culturais no espaço escolar, como afirma Candau (2011).

A partir da observação do plano de aula e da atuação docente, foi questionado à *Partícipe* sobre o alcance do objetivo. Ela argumenta:

Nascimento – Sim. Eles conseguiram fazer as atividades, depois pedi para se organizarem em duplas. Entreguei uma tarefa xerocada e depois explorei o material dourado, não foi possível distribuir a todos porque era insuficiente, mas deixei à disposição e fizemos a decomposição dos numerais. Acredito que é isso, consegui sim atingir o objetivo, mas fazendo uma análise crítica, a gente se olhando, se assistindo, percebemos que podemos melhorar, baixaria mais o tom de voz, porque acho que grito demais.

Pesquisadora – É importante esse momento de assistir sua própria prática, porque refletimos sobre possíveis mudanças na atuação em sala de aula.

Nascimento – Exatamente.

Sena – Às vezes falamos num tom alto para chamar atenção. Quando você pergunta: “– E quanto é $7 + 4$?”. Você está ensinando e ao mesmo tempo chamando atenção dos/as alunos/as, essa predicação nós temos muito

Santos – É igual aos textos. Começamos as frases para os/as alunos/as terminarem, se eles não continuarem é porque não estão acompanhando a leitura.

Nascimento acredita ter alcançado o objetivo do planejamento, pois explorou o conteúdo com material dourado, realizou atividade em duplas e socializou os resultados. Durante a observação, inferimos a exploração detalhada do conteúdo a partir do livro didático. Ao reportarmos a importância do trabalho com material concreto, nas aulas de Matemática, remetemos aos estudos de Santos, Oliveira e Oliveira (2013), que apontam a postura do

professor sobre o conhecimento didático e pedagógico por meio de recursos potentes no qual fomentam aquisição do conhecimento numa reelaboração pessoal e construtiva.

Nascimento ao se confrontar com o vídeo aula admite a necessidade de aprimorar sua prática. Incomoda-se com o tom de voz, aspecto este mencionado em outras sessões pelos outros partícipes. Nessa percepção, *Sena* acrescenta essa postura como uma série de parâmetros sonoros dando sentido quando se manifesta a concessão da atenção do aluno.

Reiteramos várias manifestações nas ações desenvolvidas em momentos dialógicos com os outros professores, a exemplos podemos citar: soluções, conflitos, postura, comportamento, angústias, entre outros elementos que permeiam a prática pedagógica na perspectiva intermulticultural. *Sena* relata no diálogo, a seguir, as contribuições durante as sessões realizadas, e ao analisar os aspectos evidenciados nas discussões dos partícipes destaca:

Sena – Sabe o que percebi assistindo todas essas aulas e pensando nas minhas também?! A BNCC vem dizer que o foco é o aluno e menos no professor, então assim todos nós, todas as aulas, tudo que assistimos e vivemos o foco não está nos alunos e sim em nós professores. ...A BNCC diz que temos que levar os alunos à encontrar soluções. Voluntariamente ou involuntariamente estamos encontrando as soluções para os alunos, então temos que mudar, você vê nós falamos muito mais do que eles, quando eles participam é em coro, ... Aconteceu na aula de todos aqui, por exemplo: Quando *Nascimento* perguntou: “– Quanto é $7 + 4$?” Todos responderam juntos. Na aula de *Santos* na hora da interpretação do texto aconteceu o mesmo, na minha também quando perguntei quem era o Personagem. Todos nós fazemos isso.

Dentre as análises feitas por *Sena* destacamos habilidade, competência, conhecimento presente nas práticas pedagógicas e que segundo a BNCC o foco no processo educativo é o aluno, contudo, percebe-se que as práticas dos colegas e, inclusive, a apresentada anteriormente podemos encontrar momentos característicos que são práticas desenvolvidas ao professor. Evidenciamos aspectos da atuação do professor dissociados da relação teoria e prática. Isso se torna mais forte quando a BNCC (2017, p. 8) garante o “direito dos alunos aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania”. Precisamos dar conta da seriedade desse documento para que possamos intensificarmos o protagonismo do aluno.

Compreendemos que a prática pedagógica contorna a variáveis e/ou circunstâncias que demonstra o professor como protagonista, mas não significa que esteja contornada apenas nele. É preciso avaliar todo processo, pois o ato de educar nutre-se pelas diversas relações estabelecidas entre os sujeitos da aprendizagem. A participação ativa do docente vai depender

do objetivo e da aula planejada, contudo, a questão de repensar a prática é sempre bem vista na dinâmica no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores pedagogos.

Interessante a fala de *Sena* quando afirma que “[...] A BNCC (2017) diz que nós temos que levar os alunos a encontrar soluções. Voluntariamente ou involuntariamente estamos encontrando as soluções para os alunos”. Sobre esse olhar destacamos a relevância da reflexão na prática, pois assim, o professor ganha a oportunidade de rever, pensar, repensar e (re)significar seu fazer pedagógico.

Em relação à postura dos partícipes por meio da ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, seguimos os diálogos:

Sena – Eu não fico de costa para os meus alunos, estou sempre em pé e de frente para eles, ..., percebi que na aula de *Nascimento* alguns alunos manifestaram um comportamento diferente [do apresentado em sua aula, pois ambos ministram aula na mesma turma] então podem me chamar de tradicional, coronel, xerife. Fico de frente para os (as) alunos (as) e não de costas.

Santos – Voltando esse ‘negócio’ de quadro, vou ser sincera: não uso muito o quadro, é algo raro eu escrever no quadro. Então fico me questionando: será que estou errada em não usar muito quadro? Porque faço atividades diferentes com alunos (as), às vezes são os (as) alunos (as) quem utilizam para a escrita de palavras.

Nascimento – Sempre uso o quadro, porque faço a correção individual e coletiva nele.

Santos – Você copia as questões no quadro?

Nascimento – Por exemplo: “O Para Casa” olho individualmente e depois faço a correção no quadro: “Questão tal ... qual é a resposta? Escrevo no quadro.

Sena – Eu uso o quadro, porque entendo que o aluno tem que escrever e não só ouvir, e escrevendo é possível fazer as duas coisas: tanto ler a interpretar. E a questão da letra também, treinando a letra legível.

Em meio aos relatos proferidos no ambiente escolar, salientamos inquietações sobre a didática do professor, inclusive a sua posição em frente ao quadro. Sobre esse ângulo, *Sena* pronuncia “[...] Eu não fico de costa para os meus alunos”. Lembrando que a turma na qual *Nascimento* ministrava aula no momento da pesquisa equivale à turma que *Sena* ensinou o Gênero Fábulas. Ao apontarmos comportamentos distintos em relação às aulas de *Sena* e *Nascimento*, inferimos que as crianças apresentam comportamentos diversos, isso depende do ambiente e das relações manifestadas.

Santos admite fazer pouco uso do quadro, pois se utiliza de atividades diferenciadas, resultando em entretenimento que evidenciam melhor entendimento do conteúdo. Diferentemente da Partícipe, *Nascimento* e *Sena* defendem a utilização do quadro, pois fazem

a correção das atividades de forma coletiva, além de promover o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita.

Em relação ao planejamento da aula, questionamos *Nascimento* a respeito dos critérios utilizados para construir o planejamento (conteúdo e o material)? Questionamos ainda se recebe sugestões da formação continuada, aspecto esse, citados em outros momentos pelos partícipes:

Nascimento – Tenho um cronograma com os conteúdos propostos, usamos o livro e planejamos a aula. É isso?

Pesquisadora – Como está organizado esse cronograma? Por bimestre, semestre ou anual?

Nascimento – Por ano, temos formações também.

Santos – A turma dela já está no preparatório para a Prova Brasil, eles serão os próximos a fazerem a prova, e sem contar que terá outras provas da SEMEC.

Nascimento – Na formação as formadoras entregam um plano diferencial, organizado para cada mês.

Pesquisadora – Então você participa das formações oferecidas pela SEMEC também?

Nascimento – Sim.

Ressalta-se que o planejamento é uma das diversas dimensões da prática pedagógica, apesar de pré-determinado, ainda acontecem diferentes situações em sala de aula que precisam ser reformuladas a todo momento, pois o movimento da aula é dinâmico, imprevisível e desafiador, por isso a necessidade do aperfeiçoamento constante do professor e da interação de todos que fazem parte da escola. Para Libâneo (1991, p. 221) “[...] O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização em coordenação face dos objetivos proposto quanto à revisão e ao adequado no decorrer do processo de ensino”. Compreendemos essa ferramenta como mecanismo de programar a ação docente a partir de um viés avaliativo.

A timidez manifestada por *Nascimento* em avaliar abertamente sobre a aula é notória. Respeitamos sua vontade e compreendemos que somos diferentes e cada indivíduo apresenta suas limitações, podendo estar imbricadas a diversos fatores, inclusive o sociocultural.

5.6 Experiências com “Conto”, “Reportagem/Notícia” e “Cinema”

Nesta sessão, concluímos o primeiro momento das sessões práticas reflexivas, referente ao primeiro vídeo aula de cada partícipe, com a análise do vídeo aula da prática pedagógica de *Carvalho*, que ministrava aula na turma de 1º ano, na qual fazia exposição do

gênero textual “Conto” e no momento da pesquisa ensinava o título “O gato de botas”, ressaltando os elementos da narrativa, leitura e interpretação oral do conto em estudo. Após a exibição do vídeo e o relato de *Carvalho* houve manifestações relevantes e enriquecedora por meio dos diálogos entre os partícipes.

A seguir, apresentamos o segundo momento das sessões práticas já mencionada, na qual consideramos os vídeos aula dos partícipes *Sena e Santos*. Nesse intuito, reportamos as contribuições significativas em torno das sessões anteriores, especialmente no tocante aos comportamentos, atitudes e postura dos professores, diante do que, elucidamos possíveis elementos em prol da prática pedagógica intermulticultural. Assim, essa sessão está organizada em três momentos, conforme elencados nos itens a seguir:

5.6.1 Experiência com “Conto”

Similar às sessões anteriores, iniciamos com a exibição do vídeo aula de *Carvalho* que no momento da pesquisa explorava o gênero “Conto” com o título “O gato de botas”. Após a exibição do vídeo aula a Partícipe foi convidado a discorrer sobre sua aula completa, porém de forma objetiva e sucinta, explicitou os seus objetivos fazendo uma reflexão e as possíveis mudanças de sua prática. Assim acompanhamos:

Carvalho – Poderia estar melhorando principalmente o meu falar, acho que tenho que me expressar melhor, devo falar de forma bem simples para que os/as alunos/as entendam, porque eles são pequenos Quando falei ‘palpite’, por exemplo: “é bom vocês pararem de dar palpite na vida dos colegas”. As crianças ficaram pensando e perguntaram: “palpite, mas o que é palpite?” Então devo melhorar meu jeito de expressar.

Pesquisadora – *Carvalho* você poderia comentar um pouco sobre a aula toda?

Carvalho – No início eles colaram o texto xerocado no caderno, fizemos a leitura três vezes.

Ulisses – Isso que eu já ia perguntar se não havia feito a leitura.

Carvalho – No momento da leitura, sempre peço para as crianças acompanhem a leitura passando o dedinho no texto [estratégia de leitura, usada principalmente na alfabetização], às vezes, passo nas filas para saber se elas [as crianças] estão acompanhando, estão prestando atenção, peço para as crianças continuarem a leitura, paro e os/as alunos/as continuam. Fizemos a leitura três vezes, então pedi para circularem algumas palavras dentro do texto, algumas expressões, porque no texto tinha algumas palavras com o significado bem complexo, então pedi as crianças para circularem e depois expliquei o significado de cada palavra. Depois solicitei a organização das palavras para formar as frases que estavam nos envelopes coloridos que coleí no quadro e cada grupo escolheu um envelope. Não deixei as crianças formarem o grupo entre si, escolhi cada pessoa do grupo, fui chamando Fulano, Fulano.... Tentei colocar as crianças com mais dificuldades com outras mais desenvolvidas e ao mesmo tempo crianças comportadas com outras

mais agitadas. Fiz essa distribuição para poder conseguir alcançar meu objetivo ... Depois que formei o grupo com 4 crianças na frente pedi para pegarem um envelope com palavras para organizarem a frase e eu ia colando no quadro. Depois que fizemos todas as frases do texto, todas as frases foram de acordo com o texto. Depois do recreio fizemos a ordenação dos acontecimentos porque as frases ficaram assim aleatório, fui perguntando para as crianças o que foi que aconteceu primeiro e depois fui perguntando até chegar na última etapa da história. Depois as crianças passaram para o caderno que foi a parte escrita escreveram as frases colocando na ordem dos acontecimentos, seguindo a numeração que fiz no quadro frase 1, frase 2 ... e tinham também que fazer a segmentação porque coloquei tudo junto, então tinham que separar as palavras.

Carvalho assevera a necessidade de se expressar melhor com as crianças, pois precisam de linguagem mais simples para compreender o conteúdo e apropria-se do sistema de escrita e oralidade. Sobre esse viés, a empatia entre professor e aluno torna-se uma das principais ferramentas de interação presente nas práticas, por meio do diálogo a assimilação do conteúdo flui naturalmente. Sobre esse aspecto, Santos e Farago (2015, p. 114) garante “[...] cabe ao professor o uso de práticas para o desenvolvimento da oralidade, conversando com as crianças, propondo brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias.”. É através das experiências vivenciadas que a oralidade é desenvolvida, seja em casa, com os colegas, na escola, então compete ao professor criar possibilidades de trocas verbais e discursivas em série de atividades para sua evolução.

No que diz respeito, ao desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula a *Partícipe* pontua a disponibilização de cópia do texto para colagem no caderno, leituras, acompanhamento, identificação de palavras no texto, interpretação oral, explicação dos significados de palavras complexas, ordenação, segmentação e formação de frases. Deparamos com diversas atividades numa só proposta, dentre elas, chamamos à atenção para a estratégia de trabalho em grupo, no qual preferiu chamar à frente da turma para realizar a atividade, objetivando prender atenção dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento das atividades sugeridas, questionamos:

Pesquisadora – Todos conseguiram fazer as atividades propostas?

Carvalho – Não, nem todos. Alguns têm dificuldades na hora de fazer segmentação. E é porque desde o início do ano trabalho com as crianças. ...A maioria alcançou, mas têm alguns com mais dificuldade em alcançar o objetivo. Geralmente o trabalho tem que ser mais individual, tenho que ficar ali mais pertinho.

Pesquisadora – Você trabalhou em grupo, que outra maneira você poderia trabalhar essa temática em sala de aula, além desse jeito que você fez?

Carvalho – Poderia ter feito o grupo com eles na sala mesmo, do que ter chamado lá na frente, mas é porque vira bagunça, prefiro chamar lá para frente, acredito ser

melhor tanto para as que ficaram sentadas, quanto para o grupo que estava na frente organizando a frase.

A Partícipe confessa impasses de algumas crianças em não conseguirem realizar as atividades propostas, dentre as limitações, ela cita a segmentação³ de palavras no texto. No que tange à observação participante, identificamos crianças desatentas durante a abordagem do conteúdo, em especial, no momento da atividade escrita. Compreendemos que há vários fatores que interferem na prática, o desenvolvimento das atividades pedagógicas na sala de aula, pensamos que algumas situações ocorridas durante a aula de *Carvalho* talvez sejam em decorrência da dificuldade da professora em propiciar assistência na totalidade da turma, manifestando desafios que estão para além de sua atuação docente. Lembrando que a turma é composta por 31 crianças de 6 a 7 anos de idade. Nesse sentido, dar conta dessa realidade implica desafios para o professor que na maioria das situações sintam se sobrecarregados no fazer pedagógico e responsabilizados pelo que acontece no processo de ensino e aprendizagem das crianças a saber, a não aprendizagem, o desinteresse, o fracasso escolar entre outros.

Ao ser questionado em relação a outras sugestões de estratégias sobre a mesma temática, *Carvalho* relata que poderia ter formado grupos dividindo a turma, porém reconhece a impossibilidade, e diz que prefere adotar a mesma estratégia como havia feito: chamar à frente e formar o grupo na hora; pois afirma que as crianças se dispersam com facilidade e poucos conseguem atingir o objetivo da aula.

No tocante à prática pedagógica de *Carvalho*, convidamos os partícipes a comentar as particularidades do processo ensino e aprendizagem, assim seguimos os diálogos:

Ulisses – Quando *Carvalho* começou a atividade pensei que só ia explicar, mas depois você falou que fez a leitura três vezes e as crianças marcaram algumas palavras no texto, porque no primeiro ano é diferente: é mais detalhado, minucioso. Até porque para o 5º ano, achei essa fábula, apesar de ser só um recorte da história, achei de difícil entendimento para os/as alunos/as, fiz a leitura, depois eles fizeram a leitura e nos também fizemos a leitura três vezes porque têm muitas palavras que eles não conhecem e perguntaram: “– O que era moinho? O que era moleiro?”.

Carvalho – Até a tradução é complicado.

Ulisses – É sim.

Santos – Quando trabalhei essa fábula com minha turma, mostrei imagens. Os alunos queriam saber como era um moinho, então pesquisei no celular, ampliei a imagem e mostrei a eles.

³ É um processo de segmentar o texto em unidades menores.

Carvalho – Geralmente eu mostro, quando pesquiso no meu celular sempre mostro a imagem.

Santos – Se não fosse o celular o que seria de nós? Usamos muito mesmo.

Ulisses – O objetivo da *Carvalho* foi diferente.

Carvalho – Meu objetivo estava voltado mais a parte escrita.

Ulisses – É mesmo a parte escrita, montar frases. A minha aula é mais voltada a parte de interpretação, entendimento do texto mesmo, mas eu gostei. Foi bom!

Fazendo uma análise da prática pedagógica de *Carvalho*, *Ulisses* concorda que o desenvolvimento da prática mediada no 1º ano seja diferente no que compete à idade dos alunos em relação as do 5º ano. Em relação à temática conto e especificamente ao conto explorando na aula já mencionado, a *Partícipe* confessa a complexidade em trabalhar o mesmo título, pois há indagações relacionadas as palavras que de alguma forma precisariam serem trabalhadas antes para a melhor desenvoltura da aula, concordando com *Carvalho* ao apresentar dificuldades em buscar o significado de algumas palavras. Nesse sentido, *Santos* também afirma ter trabalhado o mesmo título e que fez uso do próprio celular para apresentar a imagem do “moinho” [elemento questionado pelos alunos]. Inferimos a importância da manifestação da curiosidade, isso é fundamental no processo de aprendizagem e formação. Assim, nos remetemos a Freire (2006), sem a curiosidade despertada, não se aprende nem ensina. Lembramos ainda que aguçar a curiosidade dos/as alunos/as para novos conhecimentos, para novas descobertas e na situação mencionada ampliar o repertório do vocabulário faz parte da prática pedagógica intermulticultural.

Ulisses ao confrontar sua prática com a de *Carvalho* compreende objetivos distintos, enquanto *Carvalho* objetivava ênfase na escrita (formação de frases) e oralidade. O foco voltado para a turma de 5º ano estava associado à interpretação e entendimento do texto.

Ao propor uma análise reflexiva da prática pedagógica de *Carvalho*, os *partícipes* prosseguem os diálogos:

Sena – Observando aqui a prática de *Carvalho*, ela foi bem sincera na aula, não tentou se esconder, maquiagem e nem nada ..., às vezes quando a gente sabe que está sendo gravado, observado, temos que nos contermos em algumas atitudes, diferentemente de *Carvalho* que falava de forma natural ... ela fez isso direitinho, *Carvalho* falou uma questão importante, que foi a adequação da linguagem, ela mesma observou que precisa, mas isso é uma coisa que a gente aprende assim desde cedo, porque para o 1º ano eu realmente entendo e compartilho dessa situação da adequação da linguagem, mas não é só no 1º ano não *Carvalho*, acontece também no 2º, 3º, 4º e 5º. Quando estava dando aula de reforço para o 5º ano agora, essa questão da adequação da linguagem foi muito importante porque eu também faço a pesquisa [se refere à pesquisa de sinônimos e significados de palavras], houve a

questão do cântaro, uma palavra proparoxítona, tive que pesquisar na hora, porque achava que os alunos iam saber o que era cântaro; pesquisei e mostrei realmente a foto do que era o cântaro, e nesse momento descobri que eles tinham problemas com as palavras proparoxítonas de pronunciar e escrever como por exemplo: cântaro, lâmpada, símbolo e tal. Então a adequação da linguagem é importante, ... considero um problema meu, quando eu lia o texto para meus alunos e via uma palavra que eles não iam entender o significado o sinônimo quando estava lendo automaticamente, já fazia a tradução. Outro aspecto que *Carvalho* falou foi “trabalhar em grupo” a questão da dificuldade de trabalhar em grupo, da bagunça e tal. Nós temos esse problema de trabalhar em grupos inclusive a minha segunda aula gravada foi trabalho em grupo, eu me desafiei é uma coisa constante de todos nós.

Ulisses – É porque no trabalho em grupo eles conversam mais.

Sena – E muitas vezes os/as alunos/as não conversam o que é próprio da aula, sobre o objetivo da aula; conversam outras coisas, ficam dispersos. As crianças têm uma atenção muito pequena quando elas gostam do conteúdo, imagina quando elas não gostam? ela dispersa logo, então você toda hora chama atenção da criança.

Ulisses – Essa questão da voz é interessante, porque, às vezes, eu reproduzo a voz muito fina e alta e eu percebo que minha voz não é sonora, então às vezes queremos chamar atenção da criança elevando o tom de voz mais alto, e tem criança que se ‘atrapalha’ que não gosta. Tentamos chamar atenção de um aluno, mas atrapalha os outros, fico tentando me policiar.

Sena – No meu caso uso a voz, como a minha é muito grave, faço a entonação quando conto a história, interpreto voz de personagens, voz grossa, voz fina, voz feminina, voz masculina. ... E como estava falando: não existe histórias ruins. Existem histórias mal contadas, então quando vou contar uma história por exemplo da Cinderela, como eles já sabem todo o enredo, tento chamar atenção: mudo a voz dos personagens para a história ficar legal.

Ulisses – Faço isso com os meninos, por exemplo: na história do fantasma, chamei um para ser narrador, outro para ser observador Eles adoram, querem ser os personagens, não dá para fazer com todos ... a gente vai selecionando.

Sena – Um aspecto que chamou atenção foi a questão das cores que *Carvalho* fez. Para cada grupo escolher um envelope e escolher uma cor, eles ficaram olhando assim para os outros. E *Carvalho* disse assim: “- olham entre si olha para o grupo e decidem qual a cor, qual o envelope”. E depois de um tempo foi que eles fizeram a escolha.

Pesquisadora – Essa questão da escolha da cor do envelope é importante porque as crianças precisam aprender a tomar decisões em grupo, interessante trabalhar essa habilidade desde criança, pois futuramente não terão tantas dificuldades.

Sena ao levantar algumas considerações acerca da prática de *Carvalho*, ressalta seu comportamento natural em frente à câmera. E admite conter-se em algumas situações e atitudes. Mais uma vez, surgem nos diálogos a questão do tom de voz, manifestada pelos partícipes ao chamar atenção dos alunos. *Sena* evidencia no relato de *Carvalho* a questão da adequação da linguagem em relação as crianças e ressalta que adaptação acontece em todas etapas de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sena relata uma situação em relação a adequação da linguística, no qual pode trazer possibilidades de exploração de palavras desconhecidas e ampliação do repertório de palavras das crianças. Para Bagno (2007), uma das funções do professor na escola é construir o conhecimento gramatical do aluno, sob a intenção dele interagir socialmente em situações comunicativas, pois é na interação que os estudantes participarão de uma cultura letrada, além de possibilitar inserção em várias áreas do conhecimento. Nesse aspecto, é primordial que a linguagem, a fala, a expressão do professor seja clara e objetiva para que o aluno compreenda o contexto trabalhado.

Outro fator apresentado por *Sena* em relação à prática de *Carvalho* é o trabalho em grupo e observa que todos os partícipes têm dificuldades em promover essa atividade, por facilitar a conversa paralela desvirtuando o objetivo da aula. É primordial o direcionamento pedagógico, visando conversas produtivas, dirigidas e planejadas, pois é inviável realizar um trabalho em grupo sem a conversação, os estudos preconizados por Lotan (2017, p. 1) apontam que “é justamente as conversas e trocas entre os alunos que impulsionam a aprendizagem dos alunos”. Para a autora é por meio da conversação que as principais manifestações do cotidiano são externadas com riqueza de detalhes, enriquecendo o conhecimento dos educandos.

É interessante frisar que as formações de grupos precisam seguir alguns critérios, caso contrário a afinidade sempre serão definidos pelos alunos, resultando experiências repetidas e enfadonhas, diferentemente da prática de *Carvalho*, desde a seleção dos alunos, planeja da melhor forma a fim de promover vivências diferenciadas. Nesse sentido, Lotan (2017, p. 3) afirma:

Não deixe que apenas eles escolham os grupos, pois, se escolherem, o líder sempre será a mesma pessoa e nós queremos que todos se tornem líderes. Eu sugiro que os papéis sejam distribuídos aleatoriamente como por meio de um sorteio. O professor pode observar como esses papéis são distribuídos ao longo das atividades e fazer sugestões. Monte uma tabela para esse registro, por exemplo, e, quando julgar necessário, sugira que os papéis sejam trocados. Não há nada de mal em dizer: ontem você teve esse papel, hoje você terá outro.

Compreendemos a existência de múltiplas estratégias de seleção e formação dos grupos, compete ao professor subsidiá-las. Nessa perspectiva é necessária a preocupação e atenção do professor ao planejar atividade em grupos, destacando as devidas orientações para que haja a participação ativa de todos os alunos.

Na sequência do diálogo, *Ulisses* chama atenção sobre o tom de voz e reconhece a necessidade de se policiar diante dos alunos, para não interferir de forma negativa em relação à aprendizagem dos mesmos. Logo *Sena* projeta sua voz não apenas para chamar atenção dos alunos, mas para transformar as atividades mais atrativas e diferenciadas, por exemplo, ao contar uma história. *Ulisses* também usa a mesma estratégia, no entanto, convida os alunos para dar vozes a personagens, e afirma que eles adoraram participar, porém, a preeminência do tempo inviabiliza a participação de todos. Sendo assim, conforme Candau (2009) os professores precisam proporcionar momentos, ambientes de diálogos com os alunos, possibilitar atividades que desperte interesse, dar voz e vez aos alunos que os permitem compreender o mundo de diferentes formas sócio histórico possibilitando uma reflexão do contexto e de sua realidade.

Dentre as estratégias desenvolvidas na prática de *Carvalho*, *Sena* chama atenção para as cores dos envelopes. A dinâmica era que cada grupo escolhesse uma cor e conseqüentemente, um envelope, contudo, os alunos ficaram indecisos mesmo com as orientações de *Carvalho*. Percebemos tamanha dificuldade na tomada de decisão em grupo, pois as crianças precisam conhecer e aceitar a opinião do outro e no grupo entre si tomar decisões coletivas, isso reforça a importância em desenvolver atividades que trabalhem a autonomia, pensamento e reflexão das crianças.

Os vídeos aulas apresentados, dialogados, socializados durante as sessões realizadas, culminaram em prol das reflexões, críticas construtivas, ideias, pensamentos, opiniões sobre as práticas pedagógicas de cada partícipe, nas quais tivemos por expectativas investigar as interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas. Acreditamos que os diálogos desenvolvidos em cada sessão tenham contribuído de forma significativa para possíveis mudanças, reflexões, conhecimentos, aprendizagens, saberes intrinsecamente relacionado à prática. É satisfatório, percebermos o quanto os partícipes mostraram-se abertamente em seus diálogos, ao relatarem, analisarem e refletirem sua prática pedagógica sentiram a necessidade em (re)significá-la, como também apresentaram a possibilidade em trabalhar com a diversidade cultural e as diferenças socioculturais, uma vez que estão presentes na escola e na sala de aula.

5.6.2 Prática Pedagógica Intermulticultural: frente aos desafios após estudos, diálogos, vivências e experiências

Nesse momento, apresentamos a exibição do segundo momento dos vídeos aulas dos partícipes, no qual sistematizamos e contextualizamos as práticas pedagógicas, considerando as sessões anteriores, no qual o processo reflexivo oportunizou avaliações dos planejamentos, discussão sobre os objetivos da aula, postura, comportamento, contribuindo para (re)significação da prática pedagógica atrelada a pedagogia intermulticultural. É importante salientarmos que as sessões reflexivas foram realizadas em tempo hábil, porém inferior em relação às anteriores.

Motivado pelas sessões anteriores e disposto a enfrentar desafios, *Sena* sentiu a necessidade de promover práticas de comunicação, relacionamento interpessoal e interações significativas, aceitou o desafio de trabalhar em grupo.

Nesse momento os partícipes manifestam-se conversando sobre as fragilidades, as situações que surgiram em suas práticas e de outros colegas nos dias programados para a segunda gravação da aula. Nessa perspectiva, os partícipes revelam-se dialogando:

Ulisses – Não sei vocês, mas os alunos..., estão mudando a postura, o comportamento, porque já estão ansiosos para entrar de férias, estão cansados.... Acho que minha aula foi diferente, porque sempre converso com eles sobre a questão do comportamento ..., já passou a prova Brasil que a gente mais batia na “tecla” da prova, que tinha que estudar. Agora que passou, eles estão muitos dispersos, preciso apresentar uma postura mais rígida.

Pesquisadora – Nós iremos considerar esse momento e também outras situações que aconteceram na segunda gravação.

Sena – A *Garcia* comentou comigo a questão da aula dela não sair como o planejado ..., acho que isso aqui é interessante, porque na escola as coisas não funcionam 100% ..., nem sempre dá certo, porque faltou papel, faltou o toner da máquina de xerox

Ulisses – Aconteceu com *Santos*, e se a *Pesquisadora* tivesse gravado a minha aula no dia que combinei não tinha material, não tinha xerox; levaram os ventiladores. Não tinha nada. Mas marcamos a data e já foi uma aula totalmente diferente com ar condicionado, material

Sena – Essas variáveis são importantes para o trabalho, por exemplo a gente vai vendo a riqueza dos vídeos; é claro que a *Pesquisadora* fez a edição ..., mas se alguém ver o vídeo desse jeito, vai dizer foi legal, foi bacana, porque não sabe o que acontece nos bastidores ..., então é como um teatro: ali na frente você vê tudo “bonitinho” por traz vemos o pessoal correndo, ansiosos...

Ulisses – Até porque sabemos que todo professor faz o seu planejamento e quando falta algum material, algum recurso, improvisamos, e é no improviso que gera bagunça.

Sena – *Ulisses* você falou uma coisa interessante: Eu lendo *Nóvoa* numa de suas viagens, recentemente, ele falou: “– Eu vou dar um conselho a vocês”. E todo mundo ficou

naquela expectativa, então Nóvoa disse: “– Guarde um espaço para o improviso, sempre improvise. Eu fiquei prestando atenção ... então isso é importante.

Carvalho – Eu entendi que improvisar segundo Nóvoa é saber se adaptar a algum evento que possa acontecer, por exemplo no caso do *Datashow* que não foi possível usar na aula planejada.

Sena – Se adaptar à situação.

Ulisses – Mas se você não souber lidar com o improviso ou com uma determinada situação, gera bagunça, você não consegue alcançar o seu objetivo.

Carvalho – É você ter uma segunda opção, um segundo plano.

Ulisses – Porque até você resolver o que você vai fazer isso vai gerando uma bagunça com os/as alunos/as, por exemplo você realizou uma atividade e terminou, aí o tempo que você tinha previsto ainda não terminou ... então você tem que saber improvisar.

Mediante às diversas situações, variáveis, desafios que perpassam o espaço escolar, acreditamos na dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos e as situações que surgem na sala de aula. Apesar das mudanças atitudinais, os personagens que fazem parte da escola são pessoas com as mais diversas singularidades e isso nos torna seres únicos. Partindo desse contexto à necessidade de propiciar ambiente adequado as particularidades de cada aluno, principalmente, instalação de aparelhos facilitadores como *Datashow*, tinta de impressoras, máquinas de xerox, preconizado pelos partícipes como instrumentos pedagógicos rico, porém, insuficiente para a demanda do alunado.

Sabemos que o ato de planejar é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente (LIBÂNEO, 1991), porém algumas vezes se faz necessário o uso da improvisação. Nessa direção, *Sena* traz contributos na perspectiva de Nóvoa (2001) no qual defende a importância do improviso, *Carvalho* acrescenta que essa improvisação, refere-se à adaptação de situações advinda do contexto da sala de aula. *Ulisses* compreende que o imprevisto é consequência das diferentes situações submergida, desde a falta de material aos conflitos entres os alunos. Por isso, compreendemos a importância da prática pedagógica intermulticultural atrelada às diversas dimensões como a crítica, reflexiva, colaborativa, pedagógica, ética, política, social, cultural, afetiva, cognitiva e saberes diversificados contribuindo para uma atuação intencional, consciente e coerente com a realidade vivida.

Ao iniciarmos a análise do vídeo aula de *Sena*, compreendemos que a intenção de mudanças na rotina do professor indica perspectivas de transformações em sua prática pedagógica. O Partícipe abordava conteúdos referentes ao gênero “Reportagem e Notícia”, sistematizamos as contribuições e diálogos expressos, relacionando a prática pedagógica aos

elementos da pedagogia intermulticultural. Após a exibição, podemos observar a transição numa perspectiva de desenvolvimento pessoal. Acompanhemos os diálogos:

Sena – Eu me desafiei a realizar uma aula diferente.

Santos – Eu achei uma coisa interessante.

Sena – Me propus a realizar trabalho em grupo como eu já tinha falado, já havia realizado trabalhos em grupo em diferentes formas..., então, quando os/as alunos/as chegaram, já viram as partes dos jornais coladas lá no quadro, quando entraram foi uma surpresa. As cadeiras já estavam organizadas, os grupos foram se formando à medida que foram entrando na sala..., fiz isso de propósito..., eram 5 (cinco) grupos, cada grupo cinco ou seis componentes. No primeiro momento foi aquela explicação sobre a “Questão da Notícia”, a gente foi explorando, detalhadamente o que era notícias, as partes das notícias, depois coleí umas imagens / fotos em folha de papel sem nada escrito. Depois da explicação solicitei que cada grupo observasse a imagem e o grupo iria fazer a manchete, depois iriam eleger democraticamente uma pessoa do grupo que seria o portador, ia divulgar lá na frente. ...os/as alunos/as criaram a manchete de acordo com a imagem que receberam, os grupos foram muitos criativos, alguns me surpreenderam. Após o recreio, voltamos para a sala, apaguei as luzes, coloquei uma música para acalmarem No segundo momento, como eles já tinham feito a manchete peguei um segundo papel com uma segunda imagem entreguei para os grupos e disse: “– agora vocês vão fazer a notícia completa”. A atividade do primeiro momento já tinha recebido e colado no quadro. Então eles desenvolveram. No terceiro momento eles apresentaram o jornal coloquei uma cadeira de frente e outra pessoa ia ser o câmera. Na verdade, não fiz notícias, nesse terceiro momento coloquei cantigas de roda: Marcha soldado ..., uma pessoa segurava o papel com a canção e a outra era o jornalista, e a outra ia ser câmera. A minha intenção era que eles descobrissem que aquilo não era notícia. Cada grupo apresentou uma canção diferente, mas eles não perceberam que o que tinham lido, não era notícia. Eu perguntei: “– Vocês não perceberam algo estranho? Depois expliquei que eram cantigas e não notícias Para finalizarmos propus ditado de palavras com o uso do C, Ç, SC, SS. Foi essa a minha aula. Algo interessante que descobri foi quando coloquei a primeira foto para eles produzirem em cada grupo. Mas durante a realização da atividade começou uma guerra entre os integrantes de alguns grupos porque estavam disputando a liderança.

Ulisses – E têm aqueles que não querem participar.

Sena – Mas todos queriam participar e participaram. O problema é que tinha dois ou três que queriam monopolizar, ser líder do grupo e aí começou o problema.

Ao analisarmos os relatos de *Sena* identificamos novas formas didáticas no processo educativo no tocante da prática pedagógica. Adoção do planejamento flexível juntamente com a organização do ambiente impactou positivamente a interação e a compreensão do conteúdo, o elogio e o incentivo praticado pelo Partícipe foi fundamental para a promoção da segurança, autoconfiança e motivação. Nesse sentido, e conforme a observação participante feita inferimos a participação ativa dos alunos através das conversas, diálogos, tomadas de decisões e trocas de experiências, percebemos que a aula foi significativa para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de aprendizagem cognitiva e formação dos alunos.

Durante as estratégias realizadas, *Sena* identificou comportamentos de liderança e iniciativa de tomada de decisão, propiciando alunos protagonistas a partir do trabalho coletivo. Na sequência, o Partícipe apresentou brevemente outras estratégias conduzindo a mesma proposta, a fim de verificar a aprendizagem dos alunos, pois sem a devida compreensão pouco importa a dinâmica em sala de aula.

Cabe ressaltar que embora não seja uma tarefa fácil trabalhar em equipe, os partícipes se esforçam para manter o foco. Além disso, apontam que os alunos precisam conviver com diversas pessoas constituídas de opiniões, conhecimentos e culturas diferentes. É tocando nesse tema que o respeito e a efetividade ganha prominência, garantindo a participação igualitária de todos. Tais características são bem marcantes na prática pedagógica de *Sena*.

Analisando a prática pedagógica de *Sena*, os partícipes relatam:

Santos – Essa turma é muito boa *Sena*, estava observando as notícias que você trouxe para eles, você explicar aquela notícia que mostrava a reforma da creche, achei interessante, porque não é qualquer professor que faz isso não.

Sena – Que mostrava as notícias da creche

Santos – Me admirei um professor fazer isso para alunos do 3º ano, entender as cenas do jornal com as notícias lá das creches.

Pesquisadora – *Sena* no dia da gravação você disse que estava iniciando aquele conteúdo, gostaria de saber se você já havia trabalhado em anos anteriores com essa temática nas suas turmas sobre o gênero textual reportagem e notícia?

Sena – Não. Porque é o seguinte tem época que eles [professores (as) formadores] não colocam para gente a Notícia como gênero textual eles escolhem outros gêneros como fábulas, contos.

Marta se surpreende com a prática pedagógica de *Sena* e reconhece que não é fácil um professor explicar as notícias de um jornal como ele explicou para os alunos entenderem. Destacamos ainda que *Sena* explicitou os elementos da reportagem e notícias, interessante porque não é um gênero tão presente nas salas de aulas como as fábulas e os contos. Conforme já citado, os professores ao participarem da formação continuada recebem o material e direcionamentos para atuação da prática pedagógica, é partindo desse pressuposto que as interfaces são mobilizadas pelos partícipes, conduzindo pedagogicamente múltiplas estratégias direcionadas para os diferentes níveis de ensino. A esse respeito, *Sena* garante ser esta a primeira oportunidade de trabalhar o gênero Notícia e Reportagem, pois ao serem selecionados pela SEMEC, poucas vezes é contemplado na lista de prioridade.

Sena ao refletir sobre sua aula confessa ser desafiador desenvolver atividades em grupos, mas reconhece ser significativo para o desenvolvimento íntegro dos alunos. Corroborando com esse pensamento, o *Partícipe* recorre aos estudos de Sacristán (2000) para contextualizar o trabalho coletivo na escola. Nesse sentido, Gómez (1999) traz contribuições sobre a importância do conhecimento compartilhado na sala de aula, onde os alunos possam se expressar de forma livre, enriquecer se mutuamente com a contribuição do outro, interagindo numa relação de possibilidades, competências, comportamentos, posturas, atitudes e ações diferentes, lembrando que essas atividades precisam ser bem planejada e mediada pelo professor.

Acreditamos que *Sena* tenha compreendido o significado e importância do trabalho em grupo, além de despertar nas crianças o sentimento de cidadania, espírito de liderança, tomada de decisões, liberdade de expressão, respeito, diálogo, troca de experiências. As atitudes e comportamentos observados durante a gravação, condizem com o relato do *Partícipe*.

Em relação ao planejamento e desenvolvimento de sua aula *Sena* afirma “aceitei o desafio por isso planejei a aula daquele jeito, não mudaria nada naquele momento.”. Porém, por ter sido a primeira aula da temática abordada o mesmo aceita sugestões e ideias para realizar em outros momentos até porque tinha iniciado o conteúdo naqueles dias.

Os *partícipes* elogiaram a condução e as estratégias desenvolvidas no vídeo aula de *Sena*, mas também houve sugestões, críticas construtivas para mudanças possíveis. Nesse sentido, *Carvalho* defende o uso de material concreto e acrescenta “que *Sena* poderia ter distribuído partes de jornais para cada grupo”, pois o contato com o material concreto facilita a aprendizagem. Apresentamos ainda como reflexão para o *Partícipe* a questão de ter colado as partes dos jornais numa altura na qual os alunos não alcançavam, o mesmo concorda que poderia ter fixado as partes dos jornais na altura que possibilitasse aos alunos a leitura e o contato.

Fazendo uma análise crítica e reflexiva da prática pedagógica de *Sena*, destacamos a dinâmica e as estratégias desenvolvidas de certa forma está relacionado as questões da diversidade cultural e das diferenças, pois na atividade em grupo percebemos a construção de saberes diante da dinâmica que se configuraram nas relações e interações entre as crianças. É interessante porque nas atividades em grupos em sala de aula as crianças manifestam e expressam suas diferenças sejam elas culturais, sociais, econômicas, comportamentos dentre outras.

5.6.3 Experiência com “Língua Portuguesa/Narrativa e Artes/Cinema”

A segunda aula gravada de *Santos* foi caracterizada por algumas situações já descritas anteriormente. O conteúdo ministrado no momento da pesquisa foi Cinema “Fábrica de Sonhos”, contemplado no Projeto de Artes, explorando ainda os elementos da narrativa, sendo a primeira aula da temática. Em relação à organização da turma, os alunos permaneceram em fila indiana até o término da aula.

Fizemos a sistematização dos diálogos na expectativa de evidenciar a presença de elementos da pedagogia intermulticultural na prática pedagógica em análise.

Após a exibição do vídeo aula, *Santos* é convidada à falar:

Santos – A intenção era mostrar dois vídeos, porque era uma aula interdisciplinar (Artes com Língua Portuguesa) não sei se vocês observaram isso?! Para chegar na Língua Portuguesa teria que trabalhar com Artes, que era falar sobre a Origem do Cinema e depois sobre os efeitos especiais. Tinha dois vídeos: o primeiro que falava sobre a origem do cinema..., falei sobre o criador dos efeitos especiais. Estava tudo nos vídeos. Só que a escola em relação aos recursos deixa a desejar, se precisamos usar notebook, às vezes, não funciona, a questão do som também. Então trouxe de casa o adaptador da televisão que também não deu certo.

Ulisses – Tinha que ter o Plano A, B e C. Tinha o *Pen Drive* também.

Santos – Tinha o *Pen drive* também que nunca apareceu sabe. É uma coisa incrível que acabei mostrando no celular os vídeos para turma e deu para eles verem um pouco. Expliquei o conteúdo no livro mesmo, expliquei tudo direitinho, mas a intenção depois era trabalhar a Língua Portuguesa destacando os elementos da narrativa. No livro tinha uma questão que era para os alunos escolherem nomes de cinco filmes que já tinham assistido e teriam que escolher um para produzirem uma sinopse, um texto falando do filme que eles assistiram. Então, teriam que usar os elementos da narrativa e também a questão do desenvolvimento do texto questão dos parágrafos. Tinham que fazer a produção. A intenção no final era mostrar um pouco sobre a origem do cinema, creio que a maioria não sabia, eles acharam interessante à parte que falava do Georges Méliés, que criou vários filmes, e houve a transformação dos filmes, fala que os filmes foram transformados em sola de sapatos que só alguns sobraram como é o caso “o homem na lua”, foram pouquíssimos, aí foi que eles entenderam para chegar mesmo na parte da Língua Portuguesa e depois, eu observando, foi parecido com a primeira aula que também trabalhamos os elementos da narrativa, bem parecido. Depois dei um tempo para eles escolherem e escreverem o nome dos filmes e foram na frente ler. Eu expliquei que iam escolher um filme, mas houve esse problema. [Lembra do problema em relação aos recursos que planejou usar].

Sena – Mas isso acontece.

A prática pedagógica cogitada por *Santos* não aconteceu conforme o planejado, pois houve imprevistos que, aliás, comum nas escolas públicas. A mesma solicitou o uso do *Datashow*, televisão, *pen drive*, cabo adaptador e naquele dia nada funcionou na escola. A

professora demonstrou-se frustrada com a situação. Diante dessa passagem, relembramos de Franco (2016) ao argumentar que as práticas pedagógicas são coletivas e precisam de reflexão contínua e reflexiva para que a intencionalidade e a finalidade dos processos pedagógicos se concretizem.

Apesar do acontecido, *Santos* desenvolveu sua aula comprometida com a função docente, evidenciando e despertando interesse pela temática. A *Partícipe* fez uso do livro didático, explorando imagens, informações dirigidas, realizou atividade escrita no caderno, explicou o conteúdo programático apresentando personagens que contribuíram para a origem do cinema. Apesar do inesperado, a forma como abordou a proposta despertou interesse e curiosidade nos alunos.

Em relação ao relato de *Santos*, *Ulisses* destaca a necessidade do professor estabelecer vários planos de ação, já *Sena* apenas diz ser natural do contexto escolar. Os relatos em tela revelam nas entrelinhas que tais situações podem ser evitadas se forem pensadas em conjunto, pois a prática é complexa, dinâmica, acompanhada de muitas variáveis e circunstâncias. Destacamos, a seguir, algumas falas a respeito da aula de *Santos*:

Pesquisadora – Na aula de *Santos* sobre o cinema e os elementos da narrativa, ela contextualizou bem com a realidade dos alunos, chamou atenção para a questão da classificação dos vídeos, dos filmes, quais suas considerações em relação a essa questão?

Santos – Conversei com eles [alunos/as] sobre isso, porque têm filmes que não é para a idade deles. A gente sabe têm alguns deles [alunos/as] que assisti mesmo assim, não estão se importando e nós sabemos que existe essa faixa etária para os filmes de terror e ação. Hoje temos que ter preocupação em relação a isso porque eles têm acesso à filmes em casa.

Carvalho – Os/as alunos/as têm acesso a tudo, a filmes.

Santos – Eles assistem qualquer coisa, porque não vai ter ninguém para ficar controlando e dizendo: “– olha! Você não pode assistir isso não”. O aluno [fulano] falou: “Professora posso fazer a sinopse de uma série que eu estou assistindo?” Eu disse: “– pode”. E ele disse: “– É a série os diários de um vampiro”. Que eu saiba não é uma série apropriada para eles. Nesse momento conversei em relação a filmes pornográficos

Carvalho – É verdade. Não podem assistir.

Santos – Porque quando fala assim da faixa etária é porque vai ter cenas de violência, mortes violentas, sexo e eles não têm idade para ver isso.

Carvalho – E hoje em dia a maioria dos filmes mostram as diversidades, como por exemplo: lésbicas, homossexuais ... é difícil encontrarmos um filme hoje dissociado da diversidade.

É pertinente a contextualização do conteúdo em consonância com realidade dos alunos preconizada por *Santos*. A mesma confessa que são necessárias restrições ríspidas em relação a faixa etária para a classificação de filmes. Seria interessante se a escola em parceria com a família informasse e sensibilizasse os alunos sobre os prejuízos causados pelo mal uso, assim, como os meios de comunicação, tecnologias digitais, já discutida anteriormente.

Carvalho menciona a questão da diversidade de gênero e das opções homo afetivas presentes nos filmes, sendo o momento ideal para a discussão sobre a pedagogia intermulticultural com os alunos, objetivando expandir e contextualizar com a realidade própria da vivência e convivência deles com os colegas de sala e da escola.

No tocante à prática pedagógica realizada e exibida no vídeo aula, observemos:

Santos – A minha aula era para falar um pouco de cinema também na parte de Língua Portuguesa e nós estamos trabalhando muito essa questão da sinopse que envolve os elementos da narrativa. Então tentamos colocar duas coisas.

Pesquisadora – Mas o objetivo foi alcançado, deu certo?

Santos – Não deu muito não, porque o vídeo que eu ia colocar para os/as alunos/as com os efeitos especiais..., mostrava o cronograma com vários filmes, a evolução dos efeitos, passando até chegar ao Avatar, ao *Star Wars*. O quanto é diferente, o quanto mudou as apresentações dos efeitos especiais nos filmes e continuamos em outras aulas falando sobre os filmes. E, conversei com eles que hoje não é só o ator interpretar tem a parte de música que entra na parte da trilha sonora.

Ulisses – É porque esse projeto de Artes é todo voltado só para filmes.

Sena – Os recursos desejados por você, que você planejou não deram certo, mas se os alunos entenderam o objetivo, então deu certo. Na verdade, a gente pensa numa coisa, mas se os alunos entenderam o conteúdo, independentemente dos recursos..., o objetivo foi cumprido. É um tema interessante.

Santos – Mais uma vez em relação aos recursos que poderia estar disponível nas salas, seria bom. Mas já estamos sabendo que a escola comprou o material novo, isso é muito bom, mas eu falei para elas [gestores, coordenadores, secretárias] que as pessoas saibam preservar...

Na prática de *Santos* a interdisciplinaridade dentre as disciplinas Artes e Língua Portuguesa atravessa abordagens pouco enfatizadas nas escolas, dentre elas, a produção da sinopse de filmes. O diálogo sobre o conteúdo durante a aula fluiu positivamente, no qual apontaram os pontos principais do texto original. Apesar do envolvimento dos alunos durante as atividades, é visível o sentimento de inconformidade por parte da Partícipe, em não ter conseguido exibir para a turma o que havia planejado.

Contribuindo para o momento, *Sena* destaca que embora *Santos* não “desfrutastes” dos recursos planejados, os alunos alcançaram o objetivo da aula. Isso é o mais importante. Corroborando com *Sena*, compreendemos ser viável a obtenção de bons resultados, partindo

da prática expositiva e dialogada, compete ao professor despertar interesses por meio da criatividade.

Entendemos que os recursos tecnológicos facilitam a prática pedagógica dos professores, todavia, temos uma indagação: Será se os professores estão preparados para fazer usos dessas ferramentas de forma correta? Inferimos que a questão da falta de recurso tecnológico e pedagógico presente na escola e nas práticas de alguns partícipes é causado por inúmeros fatores como desgastes e/ou mal-uso dos mesmos pelos profissionais da própria escola, e outros que desconhecemos. Pensamos na necessidade de conscientização em relação aos cuidados com os recursos tecnológicos da escola e orientações quanto ao manuseio dos instrumentos.

5.7 Práticas Pedagógicas Intermulticulturais: desafios inerentes a sala de aula

Nesta sessão, objetivamos dialogar e refletir sobre a prática pedagógica dos partícipes *Garcia*, *Carvalho*, *Ulisses e Nascimento*, tendo por base os vídeos aulas. Apesar das circunstâncias, imprevistos e da veemência do tempo conseguimos possibilitar aos partícipes momentos de reflexões, diálogos e análises dos vídeos e da prática pedagógica. Organizamos a sessão em dois momentos: primeiro a exibição do vídeo aula de *Garcia* que revisava o gênero textual “Historinha em Quadrinhos e Tirinhas”, em seguida houve as respectivas contribuições, reflexões dos partícipes. Na sequência exibimos o vídeo aula de *Ulisses* que fazia revisão do gênero textual conto com o título “O gato de botas” ressaltando os elementos da narrativa e atividades lúdicas.

No segundo momento exibimos o vídeo aula de *Nascimento*, que ministrava aula de Matemática em uma turma de 2º ano, na qual explorava o conteúdo “grandeza e unidades de medidas”, seguimos guiadas pelas contribuições e reflexões reveladas pelos partícipes. E, finalizamos com a exibição do vídeo aula de *Carvalho*, que revisava o gênero textual conto com o título “Rapunzel”. Por meio de atividades diversificadas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem das crianças, guiadas pelos pensamentos, sugestões, reflexões e diálogos, embasados nas interações da pedagogia intermulticultural manifestadas nas práticas pedagógicas. Organizamos esse momento em quatro subitens, elencados a seguir:

5.7.1 Experiência com “Historinha em Quadrinhos e Tirinhas”

Apesar dos desafios da rotina e das práticas docente, as situações problemas surgem por inúmeras razões que muitas vezes são desconhecidas. Ao caracterizarmos a prática de *Garcia*, ressaltando alguns impasses presentes na prática pedagógica como: falta de recursos, comunicação, improvisos, planejamento sólido, dentre outros. Na segunda aula gravada a *Partícipe* revisava o gênero textual “Historinhas em Quadrinhos e Tirinhas”.

Após a apresentação do vídeo, *Garcia* foi convidada a relatar brevemente sua aula. E destaca:

Garcia – Para esse dia tinha autorizado o material na segunda-feira, porque ia precisar para a aula que seria na quarta, deixei para tirar xerox porque a máquina teve um problema, cheguei na quarta não tinham tirado a xerox. ... o gênero textual que estávamos trabalhando era História em Quadrinhos e Tirinhas, essa atividade aqui [mostra a atividade xerocada que iria usar no dia] que era para fazer sobre as Histórias em Quadrinho que tem por objetivo maior o humor, era a atividade que nós iríamos desenvolver. Como teve esse imprevisto, tinha passado uma atividade para casa, então nós fomos fazer a correção e explorar a tirinha que está relacionada a História em Quadrinho, revisamos o objetivo, as características da História em Quadrinho, porque você tem que saber interpretar, como a escrita é muito reduzida nas Histórias em Quadrinhos, as expressões do personagem é o que mais se destaca; Muitas vezes o que significa a expressão de cada balãozinho; e os/as alunos/as já haviam estudado sobre isso, porque às vezes até a gente tem essa dificuldade de saber o que cada balão representa. Então foi um gênero textual que eles gostaram muito, até mesmo pelo fato da diversão de ser atrativo. E deu para alcançarmos o objetivo. Tem algumas falhas, pois temos crianças com mais dificuldade que ainda não ler, [...], mas elas [as crianças] olhando sabem expressar oralmente o que estão vendo, é diferente de outros tipos de gênero textual. A aula que iria trabalhar [história em quadrinho] tinha que falar dos conceitos, mas na frente sobre os balões, também sobre as questões das pontuações que nas falas são destacados os três sinais de pontuações. O que é o sinal de exclamação, o sinal de interrogação e o ponto final. O ponto de Exclamação dar ênfase a alegria, tristeza, a gente enfatiza muito isso, para entenderem e perceberem que as situações naquele momento representam tristeza, alegria, raiva.

Pesquisadora – Você ia fazer a atividade individual?

Garcia – Eu sempre faço isso. Porque a proposta da atividade a maioria consegue fazer, que seria a interpretação do que estava acontecendo em cada quadrinho: o que ele achou? O que cada personagem fazia? O que aconteceu no final da história? ... qual o conflito? O que os personagens estão expressando? Se é felicidade, alegria, tristeza, raiva? A questão da pontuação, o que indica? Porque alguns balões têm o ponto de exclamação que representa alegria, o outro surpresa, outra tristeza o que cada um está representando e é isso as Histórias em Quadrinhos representa uma diferenciação dos demais gênero textual porque elas não tem muita escrita, e têm algumas com apenas cenas como por exemplo as Histórias da Eva Furnari, “A Bruxinha Zuzu” e a maioria não tem nenhuma palavra só as imagens com as expressões, ... as questões das expressões são importantes porque não basta só saber ler mas tem que interpretar a expressão de cada personagem e as vezes não é tão fácil como a gente pensa interpretar uma História em Quadrinho.

Analisando o relato de *Garcia*, compreendemos o desenvolvimento de sua prática pelo imprevisto, pois a aula não foi executada conforme o planejado, efeito da carência de material. Ao revisar o gênero textual “Historinhas em Quadrinhos e Tirinhas” solicitou a atividade impressa para realizar na sala com a turma. Diante do acontecido, *Garcia* fez a correção da atividade explorando os elementos trabalhados na História em Quadrinhos e Tirinhas. A Partícipe caracteriza o gênero textual com escrita reduzida, enfatizando as expressões dos personagens e as falas dos balões. Em relação, ao referido gênero textual, compreendemos que esse recurso vem contribuir como elos estratégicos para o ensino e aprendizagem dos alunos em prol do pensamento reflexivo, já que despertam o gosto pela leitura de forma prazerosa em suas múltiplas dimensões.

Conforme a observação, constatamos a indignação da Partícipe diante da situação em solicitar o material e não está à disposição, que seria uma atividade xerocada para desenvolver com as crianças. Isso reforça o quanto a precariedade de materiais e infraestrutura tem assolado a atuação do professor no seu exercício docente.

Em relação ao objetivo da aula, *García* diz ter alcançado e garante sempre existirem falhas. Nas entrelinhas podemos enumerar diversos fatores que contribuem e influenciam as práticas pedagógicas, desde o planejamento, ambiente, falta de matérias, organização e orientação da atividade em sala de aula. Isso é reforçado quando a Partícipe afirma “[...] aqueles com mais dificuldade que ainda não ler, têm mais dificuldade, mas elas [as crianças] olhando, sabem expressar oralmente o que estão vendo nos quadrinhos”.

Na aula planejada *Garcia* garantiu abordar os conceitos, significados dos balões, sinais de pontuações; contudo, explorou todos os enfoques na atividade do ‘Para Casa’ e também no livro didático. Ainda em relação a atividade planejada perguntamos se realizaria de forma individual? Ela responde: “Eu sempre faço isso, porque a proposta da atividade a maioria consegue fazer, que seria a interpretação do que estava acontecendo em cada quadrinho: o que ele achou? O que cada personagem fazia? O que aconteceu no final da história? ...qual o conflito? O que os personagens estão expressando?” Percebemos que a Partícipe prioriza o trabalho individual, apesar da inviabilidade de contemplar, todos conseguem fazer a atividade proposta.

Ao ressaltar a importância das expressões faciais, *Garcia* afirma serem “importantes porque não basta só saber ler, tem que interpretar a expressão de cada personagem e, às vezes, não é tão fácil como a gente pensa, interpretar uma História em Quadrinho”. Inferimos o valor

do processo de entendimento das expressões faciais para a vida cotidiana dos alunos, pois falamos com gestos, expressões e orientação do corpo.

Sobre a situação desconfortável referente à dissociação da prática e planejamento, consequente da carência de material didático, *Sena* inicia o diálogo:

Sena – É interessante tudo que aconteceu para o nosso trabalho, porque nem sempre dar certo, porque nós trabalhamos com a possibilidade de tudo dá certo, mas às vezes dá errado, e temos que improvisar, porque muitas vezes acontece isso.

García – Foi o que aconteceu, essas questões.

Sena – Quando tudo dar certo, é uma maravilha! Mas às vezes quando tudo dar certo tem a questão dos alunos não absorverem, porque muitas vezes a gente tem costume de preparar algo para as duas turmas; só que às vezes pode dar certinho numa e na outra não dar; aí temos que ir para o improviso, para o plano B A questão que *García* falou sobre as expressões e *Ulisses* pode até confirmar, tivemos aquelas aulas no 5º ano sobre as expressões dos personagens e foi questão de prova, tanto do 3º ano quanto do 5º ano a questão das expressões faciais dos personagens eles [a formação] enfatizavam muito, porque nas provas tanto do 3º quanto 5º ano caíram as expressões e teve muito aluno que erraram ..., essa questão da expressão facial dos personagens e a questão da pontuação também é interessante.

García – Não, expressa um só sentimento. Nas últimas provas que teve História em Quadrinho. É justamente nessa questão do aluno interpretar outros textos, na maioria das provas, é muito difícil ver História em Quadrinho. É uma narrativa, uma fábula...

É pertinente o posicionamento de *Sena*, quando afirma ser necessário improvisar quando o planejamento não atende a realidade, por isso é primordial um plano B. Já *García* garante acontecer situações semelhantes. Salientamos o improviso como habilidades necessárias a prática docente, ao acreditarmos nessa potencialidade remetemos aos estudos de Tardif (2014, p. 141) quando assegura “[...] os verdadeiros improvisadores [...] são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. Em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício”. Para o autor a importância das experiências para a aquisição de saberes manifestam em situações diversas na sala de aula, por exemplo, a improvisação pode ser advinda de saberes e experiências anteriores o que torna a atuação docente mais natural, tornando-o seguro de sua ação.

Sena pontua que o professor costuma planejar uma aula para duas turmas e que as vezes apresenta dificuldades em mediar o conteúdo em dada turma, pois sabemos das particularidades de alunos com realidades diversas. Ao mencionar a importância das expressões faciais presentes nas provas, *García* acrescentar ser difícil a abordagem de Historinhas em Quadrinhos nas provas padronizadas. Por isso a dificuldade dos alunos

compreenderem e interpretarem o que é cobrado nas provas, pois estão familiarizados com outros gêneros textuais como por exemplo a fábula.

Ao analisar os vídeos aulas de todos os partícipes, *Sena* menciona:

Sena – Eu vendo aqui a aula da *Garcia*, para nós professores todos os vídeos o que vale é o que está gravado, temos que ver que a edição é maravilhosa, que perfeição! Mas a gente sabe que não é isso, na minha aula não foi isso. Eu percebi o quanto é difícil fazer com que o aluno se interesse. Eu vi que *Garcia* estava fazendo perguntas e nada...

Carvalho – Qualquer coisa tira atenção dos/as alunos/as: olham para baixo, olham para o lado...

Sena – Percebi que ela fez várias perguntas e os meninos estão como se estivessem anestesiados.

Nesse diálogo, compreendemos que a prática pedagógica é complexa com infinitas variáveis onde apenas o professor reconhece como vemos nos relatos de *Sena*, pois identifica as partes editadas dos vídeos e reitera que ao assistir a gravação depara com uma aula perfeita e sabe que não é bem assim. *Sena* analisando a aula de *Garcia* percebe pouca interação dos alunos, já mencionado em outras sessões.

Pesquisadora – Como você disse que era revisão, gostaria de perguntar que outras atividades /estratégias / recursos você usou além da atividade impressa, para trabalhar com as Histórias em Quadrinhos?

Garcia – Usei muitos cartazes para explorar, com cenas para a produção das falas, e assim, na maioria das vezes precisei de xerox, nós temos também o livro didático que têm muitas histórias em quadrinhos, trabalhei a oralidade, pedi para alguns alunos contar os acontecimentos na sequência dos quadrinhos apresentados e também a produção escrita.

Pesquisadora – Gostaria de ressaltar a questão das expressões, porque na sala de aula o professor faz muitas expressões. Percebi na aula de *Garcia* que ela faz muitas expressões quando faz perguntas, isso chama atenção dos/as alunos/as.

Sena – E os/as alunos/as conhecem cada expressão nossa. Tipo quando nós olhamos assim: [faz expressão] o aluno já sabe o que queremos.

Garcia – O aluno já sabe que quando olho é para pedir silêncio, para sentar, eles já entendem o olhar, essa linguagem, expressão facial.

Observando a aula de *Garcia* e almejando conhecer melhor sua prática, questionamos sobre as estratégias usadas durante a exploração do gênero textual “História em Quadrinhos”, pois a mesma, já havia mencionado, que a aula gravada foi apenas uma revisão. A Partícipe articulou uso de cartazes com cenas para produção das falas, utilização de atividades xerocadas, trabalhou também a oralidade e a produção escrita. Na observação da

aula, identificamos emprego do livro didático sobre uso de Histórias em Quadrinho e Tirinhas.

Em relação à prática pedagógica e a temática explorada destacamos a importância das expressões faciais manifestadas pelos partícipes, para chamar atenção dos alunos e para transmitir alguma mensagem. Nesse sentido, *Sena* afirma “os alunos conhecem cada expressão nossa, tipo: quando nós olhamos assim [faz expressão] o aluno já sabe o que queremos”. *García* acrescenta “o aluno já sabe que quando olho é para pedir silêncio, para sentar, eles já entendem o olhar, essa linguagem, expressão facial”. Compreendemos o quanto a observação constrói significados a partir da expressão, ação, comportamento e atitudes do professor. Assim, como afirma Gauthier (1998, p. 255), “O entusiasmo se manifesta por meio de vários sinais: fala rápida, timbre de voz aguda, variação de entonação; movimento expressivo dos olhos; gestos frequentes e expressivos; movimentos teatrais do corpo; expressões faciais variadas [...]”.

Quando falamos em expressões faciais lembramos da linguagem não verbal apresentadas nas Histórias em Quadrinhos. Entendemos que as atividades nas quais possamos explorar tais expressões, tende a proporcionar a capacidade expressiva dos alunos, a manifestar suas diferenças sócio culturais, ampliando e enriquecendo sua comunicação, e seria um momento interessante para o professor enfatizar e chamar atenção para os aspectos relacionados às diferenças culturais.

Ao trabalharmos com as expressões faciais na sala de aula, pensamos em várias estratégias como:

Pesquisadora – Então seria interessante convidar os/as alunos/as para fazerem demonstrações das expressões, até para trabalhar essa habilidade e também perceber quem consegue, porque nem todos têm essa habilidade de se expressar, através das expressões faciais para demonstrar tristeza, decepção. Nesse sentido, questionamos que outras estratégias poderiam desenvolver para trabalhar as expressões.

Garcia – Sena trabalhou com os *emojis* e foi bem interessante.

Ulisses – Eu até usei na aula ficou muito bom.

Garcia – Tem gente que tem essa facilidade em fazer as expressões faciais. Eu não tenho.

Sena – Isso é verdade.

Em relação às expressões faciais manifestadas em sala de aula, acreditamos ser significativo, pois possibilitaria aos alunos identificar o seu equívoco, reformular o seu raciocínio enquanto verbaliza um sentimento e reconhece as diferentes expressões do corpo;

embora não seja uma habilidade fácil para todos, caso seja ensaiada, estimulada e apresentada aos alunos desde a alfabetização poderão aprender com mais facilidade. Nessa perspectiva, *García* se lembra de um trabalho realizado por *Sena* com os emojis e *Ulisses* afirma fazer uso desse recurso e foi positivo. Concordamos com *García* ao dizer “tem gente que tem essa facilidade em fazer as expressões faciais. Eu não tenho.”, pois acreditamos que externar sentimentos por meio de expressões parecer ser fácil, mas nem todos conseguem é preciso instigar e contextualizar a abordagem para que tenha sentido.

Convidamos os partícipes a comentar, acrescentar algo sobre o vídeo aula de *Garcia*, e ouvimos o seguinte relato:

Carvalho – Eu acho que precisa de recursos, porque assim, para a aula ser rica precisamos de material; da fonte de origem mesmo; o próprio livrinho de HQ. Quando trabalhei HQ pedi à professora fulana que ela tinha 30 revistinhas e levei para a sala de aula e trabalhei com eles.

Garcia – As crianças adoram.

Carvalho – As crianças amam a historinha no livro, então para trabalhar precisa de muito material.

Sena – Eu sou um pouco dinâmico com os meus alunos, eu mexo com eles, essa questão das expressões, por exemplo, faço uma pergunta se eles não respondem, fico mexendo, instigando, por exemplo, nessa questão das expressões eu fiz na sala assim [...]. Digo assim: “– todo mundo rindo, todo mundo zangado, todo mundo alegre”. Só que eles pensam que é brincadeira, mas estou falando sério.

Carvalho – Faz parte do conteúdo e eles não sabem.

Contribuindo para a prática pedagógica, *Carvalho* afirma à necessidade de recursos, pois para realizar uma aula rica é imprescindível uso de materiais pedagógicos, cita o livro como fonte original das Histórias em Quadrinhos, e relata no momento que trabalhou, usou Gibis. Compreendemos que o uso do livro original colorido é mais atrativo para os alunos do que uma simples cópia xerocada.

Sena afirma que ao trabalhar as questões das expressões procurou ser dinâmico para a participação ativa dos alunos, interagindo, instigando, mexendo, fazendo brincadeira, objetivando aprendizagem espontânea e a apropriação do conteúdo. É sobre essa capacidade de interação com os alunos que o professor tem autonomia, responsabilidade e compromisso intermulticultural para desenvolver práticas participativas e produtivas.

Compreendemos que a prática pedagógica intermulticultural é uma ação coletiva, sendo primordial o trabalho em equipe para o desenvolvimento natural do processo de ensino

e aprendizagem, pois sabemos que os recursos facilitam na mediação do conteúdo, configurando-se uma ferramenta primordial na condução de práticas diferenciadas.

5.7.2 Experiência com o gênero textual “Conto”

Na segunda aula gravada, *Ulisses* trabalhou o gênero textual Conto Infantil e no momento da gravação explorou o texto “O gato de botas”. Objetivando fazer a sistematização dos acontecimentos, situações e interações manifestadas na sua prática pedagógica, consideramos não apenas o vídeo aula, mas também as observações realizadas durante a gravação, já que foi registrado todo seu desenvolvimento.

Após a exibição do vídeo aula, convidamos a referida Partícipe para apresentar de forma sucinta sua ação docente, a fim de que os partícipes entendessem o desenvolvimento de sua prática. Neste sentido, acompanhamos o relato:

Ulisses – No dia dessa aula, os alunos estavam quietinhos, a minha sala estava bem iluminada e o ar condicionado estava congelando, estava um friozinho bom e eles estavam bem mais calmos. Meus alunos sabem a hora de ir ao banheiro, a gente chega faz aquelas atividades [se refere a leitura e a correção do para casa, apresentação da atividade do dia com a exploração] quando terminamos e vamos começar a atividade escrita, aí que vou mandando de fila em fila para ir ao banheiro. Na hora da explicação nenhum me pede para ir ao banheiro porque eles sabem que não vou deixar.

Carvalho – Porque atrapalha.

Ulisses – No início dessa aula fiz uma leitura de outro conto, na verdade o mesmo conto, mas com palavra diferentes, por isso, faço as comparações. Eu queria fazer as comparações para ver se eles conseguiam prestar atenção no objetivo da aula: quem eram os Personagens? Tempo? Lugar? O que aconteceu? As situações ...

Carvalho – Os elementos da narrativa.

Ulisses – É! Os elementos da narrativa, a situação inicial, então comecei fazendo a leitura do texto “O gato de botas” e depois eles fizeram outra leitura, gosto de fazer essa leitura pedindo para os alunos acompanharem, um ler e o outro continua. Porque acho que se concentram mais porque ficam acompanhando, porque quando eu pedir um para e o outro vai ter que continuar eles ficam mais atento a aula. Depois fiz a leitura e depois propus a comparação dos personagens, do tempo, onde aconteceu a história? Para ver se eles conseguiram entender. Nesse dia eles conseguiram assimilar bem, porque o conto era interessante, alguns já conheciam a história, outros não, alguns conheciam o personagem, mas não conhecia a história, apesar de ser só uma parte da história, mas acho que meu objetivo foi alcançado.

Nos diálogos, *Ulisses* garante que a turma estava menos agitada no dia da gravação. Ao relatar sua prática narra a leitura do conto trabalhado, porém, em outra versão, fez comparação entre os textos lidos, visando facilitar o entendimento dos alunos. A referida

Partícipe destaca “os personagens, o tempo, lugar, o que aconteceu, ... a situação inicial”, ou seja, os elementos da narrativa. Ainda a respeito das estratégias didáticas, *Ulisses* promove a leitura compartilhada envolvendo a participação dos alunos [um inicia e outro continua], acreditando, assim, prender atenção na aula.

Evidenciamos a dinâmica na prática pedagógica preconizada por *Ulisses*, a partir das diversas estratégias adotadas com a intenção de facilitar às aprendizagens dos alunos. Na perspectiva da pedagogia intermulticultural, essas características são extremamente significativas, em especial, quando envolve a dinamicidade, proporcionando aos alunos inúmeras provocações, promovendo um diálogo aberto, liberdade de expressão, tomada de decisão, opiniões, sugestões, questionamentos, estabelecendo relações recíprocas e interativa para o processo de ensino e aprendizagem na construção do ambiente saudável.

Ulisses garante alcançar o objetivo da aula, pois enfatizou a interpretação do texto, destacando os elementos da narrativa, e acrescenta “alguns já conheciam a história outros não, alguns conheciam o personagem, mas não conhecia a história”, e ainda afirma com veemência “eles conseguiram assimilar bem, porque o conto era interessante”.

Ao comparar as duas aulas gravadas, a mencionada Partícipe externa:

Ulisses – Diferente da minha outra aula, que era a música, eles estavam bem mais agitados, animados. Nessa aula, eles estavam mais calmos. Eu sempre peço, não sei se vocês perceberam, eu digo: “- não estou ouvindo a voz de fulano”. Têm uns alunos que falam muito, têm outros que esperam o outro falar a resposta, mas gosto quando todo mundo participa, fica um pouco barulhento, mas gosto quando todo mundo dá sua opinião quando faz perguntas.

Carvalho – Achei interessante, o que *Ulisses* fez comparando o mesmo conto, só que de forma diferente de ser contado, porque assim são diferentes versões e existe muito isso mesmo. Fábulas você pega um texto e pega outro texto às vezes não é igual, mas o objetivo é o mesmo, mas têm coisas diferentes apesar de ser o mesmo ... o objetivo é diferente os personagens são diferentes.

Ulisses – Tinha acontecimento diferente, mas tudo levava a mesma história e veio atividade pronta da SEMEC, então resolvi fazer essa comparação com outro texto, para ver se eles conseguiam entender melhor.

A partícipe *Ulisses* evidencia que ao trabalhar música na primeira aula a turma se mostrou agitada, diferentemente da apresentação do segundo vídeo, no qual estavam mais serenos. Identificamos incentivo por parte da Partícipe, pois permanece questionando quando não ouve a voz de alguns alunos e assevera “têm uns alunos que fala muito, têm outros que espera o outro falar a resposta”. E confessa gostar de ver a participação de todos, mesmo que o ambiente fique barulhento, diz não se incomodar. Inferimos a preocupação da Partícipe em

promover atenção aos alunos, visto que sua prática é agregada ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Analisando a prática pedagógica de *Ulisses, Carvalho* enaltece “achei interessante”. Ao comparar os dois textos a *Partícipe* enfatiza a contação da mesma história, porém em versões diferentes e garante que essa prática é comum em outros gêneros textuais.

No tocante à atividade desenvolvida na sala de aula, *Ulisses* afirma “veio atividade pronta da SEMEC, então resolvi fazer essa comparação com outro texto, para ver se eles conseguiam entender melhor”. Observemos a capacidade, imaginação, experiência, saberes imbricados à prática, no qual faz do professor agente de transformação individual e coletivo, adequando o ensino a realidade de seus alunos, além de definir estratégias facilitadoras à aprendizagem e compreensão do texto.

O professor na sua prática pedagógica usa diversas estratégias, que por sua vez carecem de critérios pré-estabelecidos. Nesse sentido, questionamos:

Pesquisadora – Ulisses! No momento que você escolheu alguns para dar continuidade à leitura, qual foi o critério de escolha para chamar uns alunos e outros não?

Ulisses – Nesse dia, geralmente eu não faço isso, gosto de chamar aqueles que estou observando e sei que não está lendo [...] gosto de chamar quem não está prestando atenção, mas nesse dia chamei aqueles que têm a voz mais alta, aqueles que eu chamei foram aqueles que fazem a leitura mais rápida, mas geralmente chamo aqueles que não estão prestando atenção.

O critério adotado pela *Partícipe* no momento da leitura constituiu nos alunos com voz mais grave e melhor dicção, embora admita fazer diferente no dia-a-dia, convocando os mais dispersos e com dificuldades de aprendizagem, preferiu chamar aqueles com melhor desenvoltura na leitura. Inferimos que é uma forma de dar visibilidades aos alunos tímidos, pois a mesma busca a participação de todos e observamos que a mesma está sempre atenta aos detalhes.

Nas observações realizadas ressaltamos a postura, o comportamento de *Ulisses* durante as aulas gravadas, sempre auxiliando os alunos durante as atividades propostas, incentivando-os, demonstrando sua atitude fundamentada em experiências e saberes adquiridos, mobilizados no contexto da sala de aula. Além disto, demonstra uma relação amigável com os alunos, criando interações, no sentido de dar voz para indagações, sugestões, questionamentos; além de destacar em alguns momentos ações de respeito ao outro e as diferenças presentes na sala de aula em algumas situações já mencionadas. Consideramos que tais situações sejam indispensáveis a uma prática pedagógica intermulticultural.

Embora a edição dos vídeos aulas ter sido elogiada em sessões anteriores, houve um descuido e no início do vídeo da aula de *Ulisses*, ficou em posição invertida e como nada passa despercebido, um dos partícipes chamou atenção:

Sena – Fiz uma poesia enquanto você estava falando, vi aquele negócio de cabeça para baixo e fiz uma poesia.

Todos – [risos].

Ulisses – Essa aula foi bem tranquila, depois da atividade de interpretação do texto, ... eu fiz uma atividade de contação de história, peguei vários personagens e essa foi uma ideia lá da Formação. Coloquei dentro de um carrinho aí cada um ia tirando a imagem de um personagem, comecei a história e eles deram continuidade; aí saía a bruxa, saía princesa, saía dinossauro. Usei as conjunções, cada um ia contar sua parte e escolhia a conjunção, por exemplo: “– Era uma vez um dinossauro... então aí vinha outro aluno e continuava, então surgiu uma princesa para completar ... alguns ficavam parado sem ideia, pensando. Mas todos falaram e participaram. Foram bem criativos.

Sena – É uma brincadeira na verdade.

Ulisses – Nós fizemos na formação também.

Sena – É interessante. Muito bom, quando *Ulisses* estava falando eu escrevi aqui, achei legal o início do vídeo de cabeça para baixo.

Ulisses – Se você tivesse na minha aula ia fazer a leitura, e agora você vai fazer a leitura da poesia.

Sena – Vou fazer a leitura do que eu escrevi “quando a aula fica de cabeça para baixo e eu procuro meu lápis e não acho o que vou fazer, o que devo escrever, lembro da vida porque têm dias que tudo fica confuso e a cabeça da gente parece que soltou os parafusos tanta coisa para resolver, aquele pedaço de pizza que não pude comer, a oportunidade passa e tudo o que era importante não tem mais graça, sabe! quando o carro sai da pista e a gente tem que voltar para a estrada e continuar a viagem, às vezes, é assim a gente tem que ter coragem e pensar que tudo é jornada, um dia tem fim, sem descanso um dia eu alcanço; a professora deixa eu ficar no mundo da lua, a realidade é crua nada de tarefa de casa hoje só quero bater as asas”.

Todos – [Aplausos]

Pesquisadora – Bem criativo.

Ainda em relação às atividades desenvolvidas, *Ulisses* relata que realizou “uma atividade de contação de história, peguei vários personagens e essa foi uma ideia lá da formação, coloquei dentro de um carinho aí cada um ia tirando a imagem de um personagem, comecei a história e eles deram continuidade ... e escolhia a conjunção, por exemplo era uma vez um dinossauro então ... aí vinha outro aluno continuando ... alguns ficavam parados sem ideia, pensando. Mas todos falaram, participaram foram bem criativos.”. Mais uma vez destacamos as orientações da Formação continuada oferecida pela SEMEC, pois além da

oferta de cursos direcionados a reflexão dos componentes curriculares, atentam por sugestões significativas em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Observemos a participação ativa na referida atividade, tendo em vista, o compartilhamento de saberes dos alunos ao serem convidados pela Partícipe ao interagir com os colegas. Acreditamos que momentos como esses são indispensáveis para que os alunos se sintam representados, ao se expressarem da forma como pensam, conseqüentemente, arquitetará situações reais. Como *Sena* afirma “é uma brincadeira na verdade”, compreendemos ser por meio da brincadeira que se brinca aprendendo, desenvolvendo habilidades de raciocínio, desenvolvimento da memória, oralidade e imaginação.

O contratempo decorrente da posição invertida do vídeo, desperta em *Sena* a construção de uma poesia, durante a sessão. Nesse momento oportuno, *Ulisses* propõe *Sena* a leitura da poesia, assim apreciamos “quando a aula fica de cabeça para baixo e eu procuro meu lápis e não acho o que vou fazer, o que devo escrever, lembro da vida porque têm dias que tudo fica confuso e a cabeça da gente parece que soltou os parafusos tanta coisa para resolver, aquele pedaço de pizza que não pude comer, a oportunidade passa e tudo o que era importante não tem mais graça, sabe! quando o carro sai da pista e a gente tem que voltar para a estrada e continuar a viagem às vezes é assim a gente tem que ter coragem e pensar que tudo é jornada, um dia tem fim, sem descanso um dia eu alcanço; a professora deixa eu ficar no mundo da lua a realidade é crua nada de tarefa de casa hoje só quero bater as asas”. Percebemos o quanto a imaginação é produtiva e dependendo da situação e/ou momento, estamos sempre despertando-a de forma natural.

No decorrer das reflexões e diálogos, surgiram comentários sobre a permissão das crianças irem ao banheiro, *Ulisses* pontua “que na hora da explicação do conteúdo os alunos dela nem pede por que sabem que ela não vai deixar”. Já *Carvalho* afirma que por serem menores sempre consente, pois houve ocorrência de crianças urinar na roupa. *Garcia* fala “que manda os alunos irem na fila ao banheiro e beber água”. *Nascimento* discorda e afirma “não concordo em mandar as crianças em filas ao banheiro ou beber água, por que eu acho que as necessidades deles são diferentes, ninguém é igual a ninguém por isso não concordo”. Sobre esse ângulo, lembramos da proposta de pedagogia intermulticultural, tendo em vista que um dos elementos da competência intercultural é o professor se manifestar em diferentes situações, elucidando os diferentes casos. Inferimos sobre atenção dos professores nessa conjuntura, dado aparentemente simples, mas acreditamos ser relevantes para a formação dos alunos.

Percebemos diferenças nas práticas pedagógicas de cada partícipe, no qual podemos considerar intermulticultural. Nesse sentido:

Garcia – E tem essas diferenças em cada professor, *Nascimento* tem o jeito dela, *Ulisses* também. Eu não consigo dar aula com um aluno lá atrás em pé, correndo; é meu jeito, não consigo. Tem professor que consegue, então cada um tem o seu jeito, então assim é muito particular de cada um.

Nascimento – Mas ninguém consegue dar aula com criança correndo na sala não.

Garcia – Mas eu já vir professor sentado e as crianças correndo no meio da sala.

Ao refletirmos sobre o relato acima destacamos que as práticas pedagógicas são singulares, refletidas no modo de ser, na história de vida, formação, conceitos, valores, experiências, saberes, culturas, posturas e valores individuais. Por isso, é injusto compararmos as práticas profissionais, pelo contrário, devemos explorar as particularidades presentes em cada uma delas, para juntos fortalecermos, enriquecermos, repensarmos e construirmos novas e diferentes ações.

5.7.3 Experiência em “Matemática/grandezas e unidades de medidas”

Diferentemente dos demais partícipes, *Nascimento* ministrava aula da disciplina de Matemática. Sua segunda aula gravada foi diferenciada da primeira, no qual ministrou aula no 3º ano. Esta análise foi na turma de 2º ano. Ao sistematizarmos os acontecimentos, enfatizamos variáveis de sua prática pedagógica, bem como, sua postura, comportamento, atitude e fazer pedagógico.

É importante salientarmos as diferentes práticas pedagógicas mediadas pelos professores, contudo, não podemos evocar comparações entre elas, pois são singulares de cada profissional. Assim, como preconizamos as aulas de *Nascimento*, no qual mediou a mesma abordagem em diferentes turmas (3º e 2º anos) e, constatamos práticas distintas; tanto em relação à postura, comportamento como desenvolvimento, planejamento e movimento em sala de aula. Nesse segundo momento, a Partícipe mostrou-se segura de si em relação à condução e desenvolvimento da prática, mais interativa com a turma.

Após a exibição do vídeo aula, *Nascimento* é convidada a relatar precisamente sua ação pedagógica em sala de aula, acompanhemos o relato:

Nascimento – Meu objetivo aí era fazer uma comparação, isso aí é graduado e quais as outras medidas que a gente utiliza no dia a dia. Trouxe até uma receita [em cartaz] que

não foi mostrado no vídeo, queria ter trabalhado mais detalhadamente, porém nosso tempo estava muito pouco, porque todo dia tinha prova, então foi tudo resumido, mas é isso. O objetivo era fazer essa comparação das unidades padronizadas, com as unidades de medidas que utilizamos no dia a dia; ... Acredito que o objetivo da aula em parte foi atingido. E é isso.

Pesquisadora – Fale um pouco mais sobre como foi o restante da aula.

Nascimento – Eles estavam em grupos trabalhamos a receita e depois de distribuir aos grupos encartes, panfletos de supermercado das ofertas ..., pedir para alunos/as recortarem tudo aquilo que tinha medida de capacidade, então fizeram esse trabalho, colaram na cartolina e apresentaram. E foi isso!

A Partícipe inicia relatando os objetivos da aula, e enfoca comparações entre o eixo Grandeza e Unidade de Medida, empregadas na rotina diária. Ao explorar uma receita em cartaz diz não enfatizar detalhadamente em decorrência da premência do tempo, pois as crianças estavam na semana de prova. A Partícipe buscou contextualizar o referido conteúdo de acordo com a realidade das crianças, trazendo exemplos do cotidiano. A mesma acredita ter alcançado o objetivo da aula em partes.

Em relação a organização da turma, descrevemos a formação de grupos, onde as crianças permaneceram até o término da aula. Ao disponibilizar encartes, folhetos de supermercado, realizou atividades de recorte e colagem de imagens de produtos que representava medida de capacidade. Analisando a prática pedagógica de *Nascimento* mediante as observações, inferimos diferenças em sua atuação nas duas turmas, tendo em vista que na segunda aula gravada, a Partícipe se mostrava mais segura, realizando atividades diversificadas e dinâmica. Compreendemos que tais mudanças sejam oriundas das particularidades e das variáveis que regem os diferentes níveis de ensino, já que as aprendizagens, comportamentos e atitudes das crianças são distintas, além de apresentarem desempenho diferenciados, como ela mesma afirmou “a turma é calma”. Pedagogicamente falando, identificamos adoção de modelos educacionais flexíveis de atendimento às diferentes clientelas, num processo de construção determinada por diversas variáveis, já mencionada.

No que diz respeito, as estratégias adotadas por *Nascimento* e a formação dos grupos, perguntamos:

Pesquisadora – Qual o critério usado para você formar os grupos?

Nascimento – O critério que sempre utilizo é esse: sempre coloco aquelas crianças que sabem um pouco mais, que está mais à frente com aquelas que precisam de mais ajuda e atenção, ...sempre organizo dessa maneira.

Garcia – Eu percebi que a tua turma é calma, assim qual o nível dos teus alunos? Porque você perguntou quanto é $500 + 100$ alguém respondeu certo e, não é tão fácil. Têm alunos do 3º ano que não tem essa habilidade ainda.

Nascimento – Foi a [fulana] ela é excelente e tem acompanhamento ...eu diria que essa turma está um pouquinho abaixo do nível, diferente da turma da tarde que está bem avançada, apesar de ser uma turma mais agitada com alunos indisciplinados é diferente dessa turma da manhã que é bem calma, porém têm várias crianças que apresentam dificuldades, até mesmo de resolver uma continha simples de adição no quadro, como por exemplo o aluno que chamei ao quadro para resolver a continha teve dificuldade, mas assim a turma toda estava querendo ajudá-lo.

Carvalho – Acho que ele ficou nervoso.

Nascimento – Acho que não. Porque ele não fica nervoso não, e as crianças já estão acostumadas a isso. Sempre faço a correção coletiva do ‘Para Casa’ no quadro e sempre que tem continha eu chamo o mais ‘danado’ pois sei que precisa de ajuda minha, mas não é forçado. Chamo aqueles que realmente querem ir, e todos querem. Apesar de alguns não saberem, conseguem fazer com ajuda dos colegas, eu sempre faço isso.

Nascimento garante aderir ao critério de formação em grupos a partir do nível de aprendizagens das crianças; reunindo-as mais desenvolvidas com as que necessitam de atenção. *Garcia* percebe o bom comportamento da turma de *Nascimento* e identifica a presença de alunos com grandes habilidades em relação ao ensino de matemática.

Assim, a *Partícipe* afirma a presença de crianças dotadas e com acompanhamento extraescolar. Ao comparar os dois turnos, evidencia que apesar dos comportamentos das crianças da tarde, estão mais adiantados do que o turno da manhã, que considera mais tranquila. Confessa ainda que há várias crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nascimento costuma chamar as crianças à frente para resolver continhas no quadro e, afirma convidar aqueles que mais precisa de ajuda e garante ser hábito diário. Identificamos atitudes de respeito, parceria das crianças em tentar ajudar os colegas que apresentam dificuldades em apropriar-se do conteúdo.

Ainda em relação à prática pedagógica de *Nascimento* os partícipes dialogam:

Carvalho – Acho interessante também, essas coisas simples que *Nascimento* fez. Usou uma jarra e a xícara.

Garcia – Algo bem real.

Carvalho – Algo do cotidiano deles que eles sabem o que é e, que ver todo dia, ela explicou a teoria e trouxe a parte prática para as crianças verem os dois lados porque matemática só pela teoria fica chata. Nesse caso foi bastante interessante e simples, mas foi ótimo para aula dela porque assim eles entendem e compreendem melhor.

Ulisses – Essa questão da medida de capacidade não é tão fácil. Essa questão da quantidade de xícaras a gente percebe que eles ficam assim [gestos de pensamentos] alguns não participam. É um conteúdo difícil para eles a questão da quantidade, cada xícara dar 250 e para juntar e dar a quantidade em ML.

Garcia – É não é fácil até para a gente entender medidas de capacidades, medidas de massas, medidas de comprimento, é difícil comparar. Quando eu dava aula de matemática os alunos tinham dificuldade com essa questão de peso, medida. Não é tão fácil!

Nascimento – Uma coisa que gosto sempre de fazer começando um assunto, no caso as grandezas e as medidas, sempre gosto de retornar a aula anterior para saber se estão entendendo, fazendo as comparações voltar o assunto. Na semana anterior nós tínhamos estudado medidas de comprimentos então estamos sempre retornando. E as questões que fazemos do livro didático, não sigo as orientações para fazer igual do livro, sempre procuro fazer atividades complementares, diferentes, faço as atividades no quadro, principalmente as atividades do para casa sempre fazendo esse elo entre a aula passada e a aula do momento. Porque acho que é uma maneira de eles refletirem melhor e não esquecer os assuntos já estudados.

Ao observarem a aula de *Nascimento*, os partícipes advertem a importância do uso de materiais simples para nortear a prática docente, sobre esse viés, *Carvalho* destaca o uso de “jarra e xícara [...] Algo do cotidiano deles que eles sabem o que é e, que ver todo dia, ela explicou a teoria e trouxe a parte prática para as crianças verem os dois lados porque matemática só pela teoria fica chata”. Pertinente a colocação de *Carvalho* ao tratar a relação teoria e prática. Assim, remetemos aos estudos de D’Ambrósio (1996) no qual entende a necessidade de estudar a história da matemática para perceber como teorias e prática matemática foram criadas.

Em relação ao conteúdo ministrado por *Nascimento*, *Ulisses* argumenta ser difícil para compreensão das crianças e, aponta a pouca interação das crianças. Em consonância com a Partícipe, *Garcia* pontua a complexidade do assunto para o nível de ensino.

Ao argumentar a favor de sua prática, *Nascimento* garante lembrar conteúdos promovendo a comparação dos teores. Além da utilização do livro didático aproveita atividades complementares, objetivando descobrir propostas capazes de construir e desenvolver o conhecimento matemático, sem perder o prazer e a curiosidade acerca dele; e acredita que “[...] fazendo esse elo entre a aula passada e a aula do momento ..., é uma maneira deles refletirem melhor e não esquecer os assuntos já estudados”. Nesse momento, percebemos a preocupação da Partícipe no que tange à aprendizagem discente.

Diante da prática evidenciada por *Nascimento*, constatamos realidades diversas e níveis de aprendizagens diferenciados, sobre processos constante de construção, além de transformações e determinantes da sua realização, desde o ambiente da sala à realidade das crianças. Foi a partir desses aspectos que questionamos:

Pesquisadora – *Nascimento* diferente dos outros partícipes você ministra aula de matemática e em turma diferentes, gostaria que você pensasse um pouco, refletisse sobre sua

prática nas turmas, pois percebemos práticas distintas, você poderia falar um pouco sobre isso.

Nascimento – Olha! Acredito que minhas aulas sempre seguem um padrão, e na primeira aula pelo fato de estar sendo gravado, observado você fica ... apesar de você dar aula todos os dias, quando está sendo observada você se retrai um pouco, e realmente na minha primeira aula, não gostei quando estava assistindo o vídeo, fiquei pensando: aí não é minha aula. Então nessa segunda gravação, mostrei realmente como dou a minha aula entendeu. É mais o menos isso.

Pesquisadora – Foi bem interessante essa segunda aula, por que tivemos a oportunidade de presenciar práticas distintas. Como você analisa sua prática?

Nascimento – Fazendo uma reflexão sobre a minha prática pedagógica, penso que às vezes me acho objetiva demais, que para as crianças entenderem melhor, deveria apresentar as atividades um pouco mais detalhadas, mais esmiuçadas, porque me acho muito objetiva, vejo isso quando estou refletindo a minha prática pedagógica. Acho que não estou dando o conteúdo direito, que deveria fazer de outra maneira, diferente que não fosse tão objetiva, porém gosto das coisas objetivas. Fazendo uma análise reflexiva é o que penso sobre a minha prática que deveria ser um pouco mais detalhista.

Sena – *Nascimento* falou que temos que ser objetivos, mas assim, eu vejo e entendi como se fosse direto ao ponto, e não é isso, porque quando nós estamos lidando com crianças, às vezes achamos que a criança está entendendo e compreendendo tudo como se já fosse um adulto, como se já tivesse consolidado as leituras, as escritas e tudo mais. Às vezes nossa turma de 3º ano em que conversamos com os alunos e passamos as atividades, pensamos que eles já estão compreendendo aquilo quando a criança já tem um olhar diferente ..., então, às vezes acontece isso! a gente está ministrando o conteúdo fazendo nosso melhor e pensamos que a criança está compreendendo, e algumas vezes ela não compreende absolutamente nada; têm alguns que compreendem rápido e outros mais lentamente, mas se nós for direto ao ponto algumas não são todas que vão compreender não. Eu compreendo assim, por exemplo: pra você ter uma ideia aquela menina [mostra na tela em exibição] está escrevendo totalmente de costa para você, mas quando você começa a mostrar o material concreto ela vira, ela presta atenção, percebemos como o material concreto é importante por captar a atenção da criança, então foi muito boa aquela ideia, muitas vezes como *Carvalho* já frisou bem essa questão da teoria e da prática na aula de matemática precisa de material concreto por mais simples que seja porque eles compreendem mais é visual. As crianças prestam mais atenção e começam a compreender. Concordo com *Carvalho* em relação a prática e também concordo com *Ulisses* porque esse conteúdo de medidas de capacidade, assim, como outros, acho que não deveria ser ministrado no 2º ano da forma como a SEMEC orienta, porque é um conteúdo que demanda muita explicação, com muitos exemplos e tal.

Ulisses – Acredito que poderia ser bem elementar para as crianças saberem que existem e que possam identificar, o que é comprimento, tamanho, massa, o peso, só para terem essa noção.

Sena – Tem que ser uma coisa básica aí à medida que eles vão avançando no ensino fundamental eles vão aprofundando. Acredito ser uma perda de tempo o professor passar um conteúdo complexo quando deveria ser mais elementar, poderíamos simplificar para que os/as alunos/as tivessem uma noção e depois na medida que forem avançando vai se aprofundando mais.

Nascimento admite está um pouco retraída na primeira aula, efeito da filmagem. E confessa que ficou insatisfeita com o primeiro vídeo, pois não representava a sua prática. Ao

analisar criticamente seu vídeo aula, pretende (re)significar saberes através da reflexão sobre a prática, visto ser extremamente objetiva, podendo interferir negativamente na aprendizagem de seus alunos. Por fim, acata possibilidade em propor atividades diversificadas.

Ainda sobre o diálogo, *Sena* afirma ser necessário a objetividade, contudo, precisamos prestar atenção nas crianças que apresentam dificuldades em apropriar-se da disciplina. Ressalva sobre a importância do uso de material concreto nas aulas, por mais simples que sejam se forem trabalhadas de forma exitosa, o mediador terá bons resultados, e reforça o posicionamento de *Carvalho* em relação a teoria e a prática. Ao concordar com a afirmação de *Ulisses* “esse conteúdo de medidas de capacidade assim como outros acho que não deveria ser ministrado no 2º ano da forma como a SEMEC orienta, porque é um conteúdo que demanda muita explicação, com muitos exemplos...”. Inferimos nos posicionamentos que os partícipes entendem que alguns conteúdos sejam complexo como são orientados pela formação devido ao nível de aprendizagem das crianças.

Nessa circunstância, *Sena* e *Ulisses* se contradizem ao descreverem a necessidade da abordagem dos conteúdos que poderiam ser ministrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, de forma elementar, trabalhando conceitos básicos, remetendo noções sobre as medidas de capacidade e unidades de medidas.

5.7.4 Experiência com o gênero textual “Conto”

Assim como a primeira aula gravada, *Carvalho* segue a mesma abordagem na segunda aula gravada, enfatizando o conto “Rapunzel”. A partir do exposto, partimos do entendimento que nossos partícipes apresentaram a saber, implicações na constituição do desenvolvimento profissional, bem como interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas.

Após a exibição do vídeo aula, passamos a palavra à Partícipe:

Carvalho – No início coloquei um filmezinho, porque como tinha encerrado a programação de conteúdos da formação, que era cantiga de roda. Então comecei à trabalhar com as crianças o que elas mais gostava de fazer, porque estavam muito eufóricos, aí todo dia colocava uma Historinha de Contos de Fadas ou uma Fábula, geralmente colocava no celular, mas neste dia foi uma aula diferente, coloquei no *Datashow*, um pequeno filme da Rapunzel e depois apresentei o texto escrito para terem o contato com a história escrita, fizeram a visualização e fomos para a parte escrita, fizeram a leitura, a interpretação oral fazendo as perguntas jogando aquele dado [dado com perguntas sobre a história contada], pois é uma maneira de chamar atenção deles sem precisar está lá no quadro todo tempo escrevendo até porque eles

tem grande dificuldade em copiar, em escrever. A atividade escrita foi só a produção de texto e alguns não copiaram.

Garcia – *Carvalho*, você associa isso pelo fato deles virem de creche e não ter esse hábito.

Carvalho – Acredito que seja também. Depois da interpretação do dado a gente foi para interpretação no quadro e coloquei algumas questões e pedi para pintarem e circularem na folhinha, sempre peço, porque as crianças têm essa dificuldade de escrever. Aí digo: “– Vamos circular o nome do personagem principal; onde acontece a história?” Destacando os elementos da narrativa. Então peço para procurarem, só que circulando no texto, porque se for fazer no quadro é perda de tempo, porque eles não fazem, ... mas sempre faço atividade escrita com eles para terem o contato com a escrita, aí depois da interpretação no quadro a gente foi fazer um reconto da história. Sempre faço isso também, reconto ou produção de texto e o primeiro ano é só isso. É leitura e produção.

Garcia – E eles têm essa dificuldade de escrever.

Carvalho – Entreguei a eles o texto impresso e eles já sabem identificar o título. E pergunto: “– o primeiro parágrafo começa com qual palavra? Tenho na sala um cartaz com as palavras que geralmente são usadas no primeiro, no segundo e no terceiro parágrafo. A orientação da formação é para trabalhar uma produção com apenas 3 (três) parágrafos: começo, meio e fim. Não é tão complexo, mas levei para além, porque é reconto. Depois dessa montagem do texto nós fizemos uma atividade xerocada de interpretação de texto em formas de perguntas, depois que eles responderam fizemos a correção no quadro. E o ‘Para Casa’ foi uma produção de texto, Então foi tudo voltado à leitura e produção.

Pesquisadora – *Carvalho*, fazendo uma análise e reflexão de sua prática pedagógica, o que você pode acrescentar?

Carvalho – Às vezes, penso que o aluno não está aprendendo, têm crianças com muita dificuldade e temos que acompanhar de perto. Essas crianças têm aula de reforço e tudo, mas não conseguem progredir, parece que tem problema. ... pois tiveram reforço, tiveram acompanhamento, mas sempre tem aquele aluno que a gente não consegue alcançar o objetivo, mas a maioria conseguiram, durante todo ano dei ênfase: na leitura, interpretação e produção de texto. Acredito que consegui resultado bons, porque já comparei escrita de alunos no início do ano com as de hoje e são totalmente diferentes, muitos casos de alunos que escreviam frases com caixa alta, quando era para produzir um texto faziam frases soltas que não tinha conexão e hoje em dia, eles fazem uma produção lindamente com parágrafo conectados, histórias com início, meio e fim.

Ulisses – Então a dificuldade deles é só copiar do quadro.

Garcia – Mas a maioria escreve ou a minoria?

Carvalho – Eles escrevem. Porque também tem a fase da adaptação da letra: caixa alta para a letra cursiva. Vejo um obstáculo muito grande em relação a letra cursiva ...

Ulisses – Quando você falou a questão da escrita, pensei que eles não conseguiam escrever.

Garcia – Mas a SEMEC impõe alfabetização na creche com a letra caixa alta?

Carvalho – Na creche, segundo a SEMEC é para alfabetizar com letras caixa alta e quando vai para o 1º ano, temos que fazer essa ... transição da letra em caixa alta para a letra cursiva.

Garcia – Ah! Mas é um processo demorado.

Carvalho – É por isso que as crianças têm essa dificuldade de escrever.

Sena – [...] Segundo os especialistas foi feito um trabalho e descobriram que as crianças aprendem mais rápido com a letra caixa alta, e esse processo de transição tem que ser feito a partir do 1º ano em diante.

Carvalho – Em relação à essa adaptação 90% da turma conseguiu mudar, alguns que não conseguiram fazer essa mudança é devido a preguiça, porque têm uns que sabem, mas não fazem, porque tem preguiça.

Carvalho descreve sua aula de forma objetiva. À princípio, exibiu o filme de curta metragem do conto “Rapunzel”, depois apresentou às crianças cópias do texto. Na sequência propõe leitura e interpretação através de perguntas norteadoras, bem como atividade escrita da produção de texto montado no quadro. Percebemos a dinamicidade de sua prática no intuito de despertar o interesse de algumas crianças em meio à atividade de produção textual. Nesse sentido, *Garcia* analisa o discurso de *Carvalho* e aponta, “você associa isso pelo fato deles virem de creche e não ter esse hábito”. E aponta ser um dos motivos da resistência em copiar e escrever.

Carvalho prossegue detalhando sua ação e assinala que além do uso do dado, desenvolve a interpretação oral com base nas questões norteadoras, propiciando montagem do texto no quadro com cartaz, por meio da atividade xerocada de interpretação de texto, fez a correção dos exercícios e orientou uma produção de texto do ‘Para Casa’. *Carvalho* segue a sequência didática, introduzindo o tema de forma leve e dinâmica. Assim, identificamos uma relação amistosa entre a Partícipe e as crianças.

Convidamos *Carvalho* à refletir sobre sua atuação docente, ao se manifestar descontente em relação à aprendizagem de algumas crianças, aponta transtornos, dificuldades ou problemas que afetam diretamente o trabalho pedagógico escolar, por este motivo o acompanhamento e o apoio de cunho investigativo é primordial nesse processo, tendo em vista a quantidade de crianças e seus diferentes perfis.

A Partícipe garante que a maioria das crianças conseguiram atingir o objetivo da aula e admite ter bons resultados através do processo de apropriação e objetivação do conteúdo. Ao traçar perfis e comparar a escrita desde o início do ano letivo destaca progressos expressivos. Inferimos ser uma turma heterogênea, constituída de diferentes costumes, realidade, nível de aprendizagem, comportamentos e interesses próprios. Tais conjunturas são desafiadoras ao contexto da prática e requer do professor ações que estimule o pensamento sobre os princípios pedagógicos que correspondam ao contexto e a pedagogia intermulticultural.

Apesar das lacunas preconizadas por *Carvalho* no parágrafo anterior, a questão de transição da letra caixa alta para a letra cursiva ainda é um processo lento e cogita a

necessidade de ser trabalhado logo na Educação Infantil. Ao concordar com a *Partícipe*, *Garcia* diz ser um processo demorado. Sobre esse ângulo, *Sena* traz contribuições relevantes “segundo os especialistas foi feito um trabalho e descobriram que as crianças aprendem mais rápido com a letra caixa alta, e esse processo de transição tem que ser feito a partir do 1º ano em diante”. Esses aspectos seguem orientações da SEMEC e não exigem uso da letra cursiva na Educação Infantil.

Carvalho afirma que 90% da turma conseguiu essa transição das letras e ressalta ainda que os demais têm “preguiça”, pois a escrita cursiva demanda mais tempo e coordenação motora fina. Refletimos sobre a necessidade da adoção de estratégias inovadoras, dinâmicas e que despertem à atenção das crianças.

Os *partícipes* analisam, refletem e elogiam à prática de *Carvalho*. Acompanhem os diálogos a seguir:

Sena – Eu gostei da aula da *Carvalho*, ... a gente nunca deve criticar o nosso trabalho, os outros que devem criticar, porque quando a gente critica o nosso trabalho ou vai ser ruim ou bom. Tem gente que não tem modéstia se coloca lá em cima: - ai eu sou o máximo! E tem gente que vai se menosprezar. Gostei da aula, porque olha?! Ela passou o filme, leu para as crianças, ou seja, mostrou a história visual.

Ulisses – Achei interessante a leitura que ela parava numa determinada palavra e eles continuavam. É um sinal que eles estavam observando.

Sena – Ela trabalhou a oralidade, você percebe que a aula tem uma sequência, foi bem planejada com começo, meio e fim ..., depois do filme, leu e logo em seguida jogou o dado ..., também faço a questão da montagem é uma coisa maravilhosa. Então, você fez a leitura apontada foi legal, achei interessante e muito bom, teve começo, meio e fim. Percebemos que a aula está bem planejada. Uma aula muito rica.

Carvalho – Eu sempre faço isso *Sena*.

Ulisses – Achei eles bem participativos.

Sena – *Carvalho* disse “Eu acho que eles não estão aprendendo”. Mas eles estão aprendendo [...], É porque tem aluno que é assim, você ensina, diz, faz, acontece e eles te dão uma resposta rápida e outros não; e você pensa que nada está acontecendo, mas de repente em um ‘estalar’ acontece isso, já aconteceu comigo ..., eles estão aprendendo *Carvalho*.

Pesquisadora – É porque o processo de aprendizagem das crianças acontece devido às manifestações propostas e mediadas em sala de aula pelo professor.

Sena – Sim é verdade, acontece depois.

Carvalho – Nessa minha turma todos sabem ler, até mesmo o aluno que tem problema auditivo sabe, só que não é perfeitamente, é devagarinho no tempo dele. Mas têm uns que leem muito bem.

A partir da narrativa de *Carvalho*, *Sena* preconiza sua prática pedagógica e relata que quando o professor critica o seu trabalho ou se coloca ao máximo ou se menospreza. Ao

confrontarmos com a própria prática remetemos aspectos negativos e positivos, resgatando situações, ações, posturas, atitudes, em que muitas vezes precisam ser analisados, repensados e se possível transformados, visando progressos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos e da prática pedagógica. Uma vez que esse exercício é considerado indispensável ao desenvolvimento profissional, formação e prática de professores em exercício, como também, romper com a soberba de avaliar o outro, enquanto devemos questionarmos nossas próprias performances.

Sena faz alusão ao planejamento estruturado e articulado em atividades diversificadas, considerando a aula de *Carvalho* extremamente rica. Já *Ulisses* diz ser atrativa a estratégia de leitura desenvolvida pela *Partícipe* envolvendo a colaboração das crianças.

Na sequência *Sena* chama atenção para o posicionamento de *Carvalho* ao se expressar “eu acho que eles não estão aprendendo”, e compreende advir uma aprendizagem seletiva, contudo, alguns precisam de mais tempo para consolidar as aprendizagens que acontecem em momentos inesperados, quando o professor menos espera. Nesse sentido, reiteramos o desenvolvimento da aprendizagem mediante as manifestações, atividades desenvolvidas na escola e sala de aula, coopera para consolidação espontânea da aprendizagem, habilidades, conhecimentos, saberes, principalmente em relação à prática de leitura.

Identificamos singularidades de cada criança, exigindo do professor discernimento para trabalhar na perspectiva das diferenças, sejam elas: sociais, históricas, econômicas, culturais, comportamentais. Conscientizarmos sobre a subjetividade dos traços culturais e sociais diversos de cada criança, submerge a abordagem assertiva no tocante da pedagogia intermulticultural, de forma a avaliar as crianças através das interações, relações e trocas de experiências entre si na sala de aula e na escola. Por isso, a importância de dialogarmos sobre as possibilidades dessa pedagogia para uma formação e práticas de ensino, priorizando as diversidades culturais e as diferenças manifestadas pelos educandos e pelos próprios professores no exercício docente.

No que diz respeito ao comportamento, atitudes, relação e postura em alguns momentos da aula em diálogo, questionamos:

Pesquisadora – Na hora da atividade com o dado, observei que a primeira criança jogou leu a pergunta e respondeu, já a segunda criança não leu a pergunta. Foi você quem leu e ela só respondeu? Porque você leu no lugar dela?

Carvalho – Foi espontâneo. É porque às vezes eles falam muito baixo, aí eu vou e falo.

Ulisses – Quando estava assistindo eu fiquei pensando essas crianças não sabem ler não?!

Carvalho – Eles sabem. É porque eu quis falar bem alto, porque eles falam bem baixinho.

Sena – A gente tem um programa [planejamento] tudo direitinho, nós fazemos uma atividade, fazemos perguntas e às vezes os alunos não dão as respostas.

Carvalho – Mas com os meus alunos não tenho problema com relação às respostas não. Uma coisa que me preocupa muito com minha sala é que tento não ser a principal ..., sempre tento colocar as crianças como centro, como fiz na aula passada. Eu não participei muito conversando, porque meu objetivo era eles, que tomassem conta da aula. Tenho isso colocar o aluno como protagonista e me vejo como orientadora deles, estou ali só para dizer faz assim, quero que eles tenham habilidades de fazer sozinho sem eu precisar falar a resposta.

Sena – É verdade. É interessante isso aí que você falou. Têm professores que ... aparece mais que os alunos...

Ulisses – Faço muito isso com os meus alunos, eles perguntam: “– Tia como é isso assim?”
Eu falo: “– Você tem que me dar a resposta, você que tem que saber e me dizer”.
Caso contrário eles ficam esperando tudo pronto.

Em algumas situações relatadas, foi possível identificarmos atitudes impensadas de *Carvalho* e a própria admite “foi espontâneo. É porque às vezes eles falam muito baixo, aí eu vou e falo”. Acreditamos ser efeito da repetição de atividades diárias, ou por deduzir as fragilidades dos alunos, termina interferindo no comando e respondendo a indagação proferida por ela mesma. Assim, frisamos a posição de *Sena*, sobre o entendimento de que o professor planeja sua aula, explica, propõe as atividades, lança perguntas e, conseqüentemente, espera respostas imediatas em que as crianças não acatam, e em decorrência da premência do tempo termina respondendo no lugar do aluno.

Em relação à postura em sala de aula, *Carvalho* afirma construir estratégias que promova a centralização do aluno no processo de ensino e aprendizagem e, afirma “tenho que colocar o aluno como protagonista e me vejo como orientadora deles, estou ali só para dizer faz assim, quero que eles tenham habilidades de fazer sozinho sem eu precisar falar a resposta”. *Sena* ao concordar com a Partícipe articula ser intenso o protagonismo do professor no processo de ensino e *Ulisses* garante não dar a resposta pronta aos alunos. Nessa perspectiva, Vasconcelos (1996), implica na mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer com que o aluno construa a reflexão, tomando por base a metodologia dialética, dirigindo ao professor a mediação da relação educando e o objeto de conhecimento.

Para finalizarmos a nossa pesquisa, realizamos alguns questionamentos, a fim de identificarmos elementos significativos evidenciados no transcurso das sessões. Assim, discutimos:

Pesquisadora – Gostaria de saber de vocês o que acharam dos encontros, das sessões de estarem assistindo seus próprios vídeos e dos colegas? Qual a contribuição para a prática pedagógica de vocês? E de que forma esses momentos foram impactados desde o início da pesquisa?

Carvalho – Eu gostei.

Garcia – Acho que é um momento de reflexão para vermos o que podemos fazer mais e o que pode fazer menos. Às vezes precisamos de sugestões, como por exemplo foi dado aqui em relação a minha aula que preciso usar mais recursos, desenvolver atividades e/ou aulas mais dinâmicas, envolventes e participativas, melhorar mais e mais.

Ulisses – Acredito que conseguimos rever nossa prática, refletir sobre a maneira como estamos trabalhando e acredito que nós ganhamos muito conhecimento, porque quando você assiste a aula do outro você adquire muitas ideias.

Carvalho – Nós não temos esse espaço, não temos esse momento de reflexão e trocas de ideias.

Garcia – Só nas formações. Mas nas formações é diferente, porque é por áreas e aqui nós estamos no mesmo ambiente e podemos trocar ideias. Gostei das ideias e sugestões apresentadas.

Ulisses – Tem coisas que foram refletidas, as atividades realizadas pelos colegas posso fazer adaptação para minha turma, porque meus alunos têm um nível maior, ..., coisas simples que achava que não dava para fazer, mas conseguimos.

Sena – Retomando a fala de Sacristán sobre “Os poderes instáveis em Educação” quando argumenta sobre o trabalho que os professores fazem, todos os professores têm suas salas de aula e devem socializar e transformar tudo isso em uma coisa coletiva porque se você ficar só na sua sala de aula, com seus afazeres e suas próprias atividades, você vai ficar com o trabalho solitário. Então precisamos ter dentro da escola um espaço para conversarmos e socializarmos esses aspectos, porque o nosso trabalho é coletivo, embora sejam turmas diferentes, podemos adaptar, pegar, transformar as ideias à nossa aula. E assim, às vezes você com um flange de escrever um plano de aula melhor, você consegue enxergar algumas coisas e o outro dará ideia. Por exemplo, na minha última aula teve a sugestões de *Ulisses* para distribuir os jornais aos grupos e sugeriram para colocar os jornais mais baixo, não tinha percebido isso.

Garcia – *Carvalho* me deu a sugestão de usar mais recursos, e eu tinha recursos dentro do meu armário.

Sena – Só percebemos isso porque conversamos.

Garcia – Então foi muito produtivo, foi um trabalho muito bom.

Sena – Gostei, gostaria de repetir mais vezes.

Carvalho – E às vezes você tem um colega com material que pode dividir, às vezes você não pede, mas eu peço ..., as vezes temos que ser humilde também, reconhecer que o colega teve uma ideia boa e que você também pode fazer.

Ulisses – Estava pensando! Como você diz assim: “– Deu certo na minha sala”. Mas também teve coisas que nós mostramos nas aulas que não deram certo e a gente diz: “– Não vou fazer, isso não vai dar certo na minha turma assim”.

Nascimento – Eu acho válido esse momento de refletir, de trocas; porque nós somos tão atarefadas, ocupada ..., é uma coisa tão automática e nós não tínhamos esse tempo aqui.

Carvalho – E é tão bom isso de refletirmos as nossas aulas. A gente propõe uma aula muito melhor [...], precisamos de um momento de trocas de ideias, para refletirmos, melhorarmos e nos aperfeiçoarmos. Precisamos desse momento.

Nascimento – É muito é muito válido! Nós assistimos a nossa própria aula e fazer essa reflexão: “– Poderia ter falado mais baixo, parece que estou gritando, então foi muito relevante propor essa reflexão.

Garcia – Foi muito importante, a gente se ver e refletir.

Os partícipes reconhecem a importância das sessões reflexivas para o contexto da prática pedagógica. Consideraram o momento de reflexão nas quais evidenciam: manifestações de sugestões, trocas de experiências, partilha de saberes, desafios da prática, encontros significativos, produtivo, válido. Assim, *Garcia* aceita sugestões que visam aprimorar sua ação docente, propiciando elementos em prol de aulas dinâmicas, envolventes e participativas. *Ulisses*, confessa adquirir conhecimento a partir das práticas dos colegas.

Carvalho externa sua indignação pela ausência de espaço para reflexão e trocas de ideias no ambiente escolar. Por isso acreditamos no importante papel da gestão participativa em proporcionar momentos, encontros, de forma dinâmica e significativa para o desenvolvimento de práticas emancipatórias, livre de preconceitos, envolvendo práticas pedagógicas intermulticulturais, bem como o desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, *Garcia* menciona as experiências vivenciadas nas formações, contudo, ressalta a importância desses momentos entre professores que trabalham no mesmo ambiente escolar, nesse sentido compreendemos ser válido todas as experiências vivenciadas.

Sena cita outra vez a contribuição de Sacristán e fala da importância do professor em socializar suas práticas, apontando ser indispensável um espaço específico para conversas, diálogos, trocas de experiências, uma vez que o trabalho pedagógico é coletivo.

Carvalho salienta a contribuição dos encontros reflexivos no tocante a melhorias e aperfeiçoamento da prática. *Nascimento* ressalva ser extremamente válido o confronto da própria ação, refletindo-a.

Nesse movimento de reconhecimento e valorização reflexiva, propomos outro questionamento:

Pesquisadora – Fazendo uma reflexão de tudo, desde o início, dos textos, dos slides, os posicionamentos dos colegas, dos diálogos, experiências, análises dos vídeos aulas; como relacionam a prática pedagógica com os conhecimentos da pedagogia intermulticultural? Considerando as relações das diferenças, diálogo, respeito, valorização e reconhecimento do outro? O que podem acrescentar?

Sena – Percebi muito a temática na minha aula em grupo, ali ficou bem claro a questão do tema, porque houve a disputa pelo poder, porque eu pensava que eles estavam

dispersos, eles estavam conversando para decidir quem seria o líder do grupo, percebi a questão do preconceito: “– Tu não vai apresentar não, eu que vou apresentar”. Tipo assim: “– Eu sou melhor, é minha vez... eu sou líder” ..., percebi a questão da iniciativa de um aluno que diz assim: “– Ah! Eu não sou capaz, será se consigo”. E na hora foi apresentar lá frente.

Garcia – Esse tema é importante até para nós que somos professores, porque eu as vezes deixo de lado aquele aluno que tem um pouco de dificuldade, acho que ele não é capaz de fazer uma atividade. Eu refleti assim como professora, excluo aquele aluno por achar que ele não é capaz é algo para eu repensar essa questão. Eu faço sempre isso, não vou mentir!

Nascimento – É porque muitas vezes ficamos presos nesse processo de querer que a criança atinge aquele objetivo da aula, do conteúdo e não conseguimos entender as diferenças entre eles.

Ulisses – E às vezes não lembramos que eles têm outras habilidades.

Garcia – Os alunos são diferentes, tem habilidades diferentes e, as vezes nós não queremos entender, querendo a criança do nosso jeito. O desafio é inserir esse aluno diferente em todos os sentidos: comportamento e aprendizagem, é difícil.

Carvalho – [...] Acho que o certo é não focarmos só no aluno que sabe mais, mas tentar mostrar que todos são especiais, que todos são importantes e todos possuem capacidades de aprender.

Pesquisadora – Quero que vocês continuem esse exercício de pensar e repensar sobre a prática de vocês, levando em consideração as diferenças sócio culturais dos alunos, podem fazer isso no planejamento da escola e em outros momentos possíveis.

Garcia – Com certeza.

Ulisses – É que às vezes o professor não sabe como lidar em certas situações, com as crianças por serem diferentes, porque é muito difícil.

Sena – A pedagogia intermulticultural vem tratando da superação dos desafios; você tem um problema e ele se torna um desafio para você. Como você vai fazer para solucionar? Assim, na sala de aula nós temos muitos desafios, por exemplo o aluno que não cheira bem, e é praticamente excluído pelos outros alunos. O negro, o aluno que tem fome, como superar esses desafios? O que é mais importante é respeito comigo e com a turma. E nós professores e a nossa pedagogia muitas vezes é da imposição, do medo, do castigo. E quando tentamos fazer o contrário [...] é diferente.

Ulisses – Lembrei de uma frase que minha amiga disse, quando a gente falava sobre a questão de ser professor, como era a prática, e ela disse assim: “– A gente tem que ser igual a rapadura, doce e dura. Nunca esqueci disso, e é verdade! Temos que tentar ser doce, mas às vezes precisamos ser dura mesmo.

Sena relaciona a questão da disputa do poder, preconceito, individualismo, de iniciativa na tomada de decisão, relacionadas à pedagogia intermulticultural. E por ser multidimensional abrange debates em torno do currículo. *Sena* apresenta situações de poder enunciada por seus alunos, apontando prática da discriminação e do preconceito em querer se destacar em relação aos demais colegas. Esses debates estão articulados às diversidades culturais e as diferenças culturais, ao serem trabalhadas de forma construtiva traz implicações,

conhecimento, segurança de si mesmo, o que implica conhecer a si mesmo, e posteriormente reconhecer e respeitar a individualidade do outro.

Garcia chama atenção sobre seu descuido em relação aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e confessa excluí-los, todavia, afirma repensar tal atitude. Identificamos comportamento omissivo/injusto/desleal para com as crianças, assim, entendemos a necessidade de serem inseridos no processo de ensino e aprendizagem, na dinâmica das práticas como os demais. O professor deve reconhecer a especificidade de cada um e saber lidar com as diferenças, como elemento significativo para a formação integral.

Nascimento confessa que muitos professores ficam reprimidos ao processo de ensinar os conteúdos e poucos entendem as diferenças de cada criança. *Garcia e Ulisses* reconhecem as habilidades diversas que os alunos apresentam e que as vezes são despercebidas. Já *Carvalho* se posiciona afirmando que todas as crianças são importantes, especiais, valorizadas e capazes de aprender.

Ulisses revela que às vezes o professor não sabe lidar com algumas situações adversas, efeito das várias jornadas de trabalho assumidas, número expressivo de crianças em sala de aula, carência de suporte didático, ausência de reuniões colaborativas, dentre outros. *Sena* relaciona a pedagogia intermulticultural à superação de desafios presentes na sala de aula e aponta alguns exemplos que devem ser analisados: higiene pessoal, fome, afrodescendente, transtorno de aprendizagem. Percebemos a diversidade dos desafios presentes na sala de aula e intrinsecamente ligado as práticas pedagógicas intermulticulturais.

6 CONCLUSÕES REFLEXIVAS

Na ocasião que emergimos no campo empírico fomos debruçados por insegurança, diante dos desafios e situações complexas que acompanham o processo investigativo, porém nesse percurso encontramos força, discernimento, orientações valiosas e reconhecimento do valor que teria a investigação. O caminho percorrido foi da pesquisa-ação de abordagem colaborativa com a pretensão de responder ao problema de estudo: Como a pedagogia intermulticultural interage com as práticas pedagógicas das/os pedagogas/os nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que conseguimos investigar as interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas; identificamos as concepções de pedagogia multicultural e intercultural presente nas práticas pedagógicas a partir das observações participantes e das sessões reflexivas realizadas; bem como, descrevemos a partir de situações da realidade mesmo que de forma sucinta a presença de elementos considerados constitutivos a pedagogia intermulticultural nas práticas pedagógicas e caracterizamos as interações intermulticulturais presentes nas práticas pedagógicas.

Consideramos as concepções da pedagogia multicultural e intercultural a partir das observações participantes do desenvolvimento das práticas pedagógicas, nas quais foram reveladas ações, posturas, comportamentos, atitudes, concepções que consideramos para caracterizá-las como multicultural ou intercultural. Nesse sentido, evidenciamos que as/os pedagogas/os reconhecem a existência das diferenças culturais na sala de aula, no entanto, demonstram dificuldades em trabalhar/lidar com a diversidade cultural e as diferenças culturais presente no espaço escolar.

Assim, os resultados obtidos evidenciaram que as interações da pedagogia intermulticultural são manifestadas com as práticas pedagógicas por meio de ações, posturas, comportamentos, atuação, valores, relações e interações, princípios culturais, diálogos, habilidades, competências, planejamentos, formações, reflexões, compromisso e responsabilidade enquanto profissional e pessoa sociocultural. Nessa perspectiva, compreendemos como a diversidade cultural e as diferenças culturais se apresentam nos espaços escolares, uma vez que, os personagens que constituem o espaço escolar são pessoas com singularidades e especificidades diversas. As turmas são heterogêneas com níveis de aprendizagens diferentes, algumas crianças têm mais facilidades que outros, necessitando de metodologias diferentes e/ou diferenciadas, contextualizada com sua realidade, para a

consolidação de aprendizagem adequada e significativa. As crianças trazem para o interior da sala de aula traços culturais de origem da família e/ou comunidade e ao ser inserido na escola descobre a existência da cultura escolar.

Perante as situações e interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas evidenciamos que o desafio para trabalhar e/ou lidar com as diferenças culturais na sala de aula é visivelmente reconhecido pelos partícipes. Evidenciamos a presença de desafios inter-relacionados as diferenças culturais a saber: lidar com situações diversas referentes aos aspectos comportamentais, diferentes níveis de aprendizagens, questão relacionada à higiene corporal que quando não são trabalhadas pelo professor em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento de práticas de rejeição, preconceito e discriminação. Nessa direção ressaltamos a presença de práticas preconceituosas e discriminatórias por parte dos/as alunos/as e de alguns professores, mesmo que de maneira não intencional ou despercebidas.

Entre os diversos desafios inerentes à prática pedagógica intermulticultural evidenciados pelos partícipes registramos a complexidade em trabalhar a diversidade cultural e as diferenças sócio culturais no contexto da sala de aula. Compreendemos que além do conhecimento sobre a pedagogia intermulticultural se faz necessário pensarmos em determinantes que perpassa a formação, aos currículos, a escola, consolidando a diversidade cultural e as diferenças sócio culturais, a partir das interações e relações reveladas no espaço escolar, assim é fundamental sua expansão na contemporaneidade, por isso defendemos a necessidade da proposta da pedagogia intermulticultural sob a intencionalidade agregadas ao conhecimento, valorização, respeito, aceitação as diferenças culturais e da diversidade cultural que se faz presente no âmbito escolar.

Com isso, admite-se o reconhecimento e apreço dado à pedagogia intermulticultural pelos partícipes, a partir de ações e/ou situações manifestadas nas práticas pedagógicas proporcionando momentos de conscientização para com as crianças, quando se propõe desenvolver propostas, estratégias diárias por meios de conversas, diálogos e simples atividades como as evidenciadas durante as observações, a saber, as atividades em grupos valorizando as especificidades dos alunos explorando as habilidades de cada um; conversas e diálogos sobre as diferenças culturais entre os alunos; atividades de valorização, participação ativa dos alunos, liberdade de expressão, reconhecimento e aceitação de si e do “outro”, que percebam a capacidade de superar desafios, perante as práticas preconceituosas de cognomes pejorativos e discriminação.

Por meio das observações e das sessões reflexivas apoiadas nos vídeos aulas, promovemos espaços de reflexão colaborativa com os partícipes, onde partilhamos ideias, diálogos, trocas de saberes, experiências e vivências, bem como expressamos nossas concepções e sugestões. Com a expectativa de contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal das/os pedagogas/os, pois somos seres sócio culturais e históricos e estamos em constante formação. Os momentos reflexivos vivenciados e compartilhados tiveram como intencionalidade possibilitar e proporcionar aos partícipes a consolidação de conhecimentos teóricos e práticos da pedagogia intermulticultural, por meio da reflexão crítica e colaborativa, análise e interpretação de sua própria prática, despertando interesse e curiosidade em relação às diferenças culturais presentes na sala de aula.

A pedagogia intermulticultural é vista como desafio para a realidade atual, assim frisamos a partir de observações e das sessões as implicações na prática pedagógica intermulticulturais, desenvolvidas no contexto do lócus de investigação, permeado por situações adversas emergidas na rotina e no interior da escola e sala de aula. Nesse sentido, é relevante apontarmos a necessidade do reconhecimento de que os suportes pedagógicos, juntamente com os recursos tecnológicos e didáticos são indispensáveis para o desenvolvimento de práticas intermulticulturais, dinâmicas, intencionais e consciente; e que se desenvolve a partir do processo contínuo de reflexão colaborativa.

Ao elucidarmos a performance da/o pedagoga/o e a dinâmica desenvolvida no espaço escolar, apresentamos lacunas, por mais fundamentado que seja o planejamento, há a existência de improvisos. Nesse sentido instituição escolar e pedagogas/os precisam de conhecimentos, consciência crítica e reflexiva para abraçar novas e diferentes questões emergidas, inovar, refletir e dar sentido à prática pedagógica enquanto intermulticultural na qual se valorize e reconheçam as diversidades culturais na aprendizagem como “vantagem pedagógica”.

Na dinâmica do processo investigativo, enquanto professora, mestranda e pesquisadora admitimos que tivemos limitações diante da complexidade da abordagem metodológica que era desconhecida, sendo assim, compreendemos que poderíamos ter instigado mais os partícipes no desenvolvimento crítico e reflexivo de suas práticas, ações e comportamentos, expandido os questionamentos sobre a realização de determinadas atividades, as razões de determinados comportamentos e ações, considerando as interações manifestadas no espaço da sala de aula entre pedagogas/os e alunos/as, alunos/as e alunos/as.

Evidenciamos situações nas salas de aulas e diálogos desenvolvidos nas sessões reflexivas, nas quais relacionamos aos elementos da pedagogia intermulticultural como

atitudes, comportamentos, posturas, concepções, atividades, estratégias e propostas pedagógicas desenvolvidas com características semelhantes e que nos remete a competência intercultural equivalente às habilidades, competências, responsabilidades, compromissos com a aprendizagem dos alunos, mas também com o trabalho baseado na valorização das diferenças, respeito à realidade e histórias culturais dos alunos, diversidades culturais dos povos, da religião, dar voz e vez aos alunos para se expressarem livremente, além da relações e interações amistosa de confiança entre pedagogas/os e alunos/as.

Advertimos sermos indivíduos constituídos de singularidades, imperfeitos e passivos de erros e falhas. Diante dessa acepção reconhecemos situações nas quais manifestaram atitudes preconceituosas intencionadas ou não nas interações entre pedagogas/os e alunos/as, alunos/as e alunos/as. No entanto, fica evidente aos partícipes a necessidade de mudanças, inquietação e atenção, cuidados em relação a essa questão, que muitas vezes passam despercebidas em meio a premência do tempo e dinâmica do processo educativo.

Apesar das especificidades de cada partícipe, observamos que as relações emergidas, expressadas são resultantes de relações e interações recíprocas de diálogos, participação ativa dos/as alunos/as, curiosidade aguçadas, interesses por temáticas trabalhadas. E para isso evidenciamos o desenvolvimento de práticas pedagógicas intermulticulturais, através de estratégias diversas, dinâmicas, participativas, significativas, diversificadas, reflexivas, ricas, interessantes, que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem despertando interesse, participação ativa e igualitária dos/as alunos/as, aceitação de si, curiosidades e descobertas.

Apesar dos percalços, acreditamos ter contribuído para avançar a discussão sobre as interações da pedagogia intermulticultural, contribuído para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas intermulticulturais; despertando interesse, curiosidade e incentivo pela pesquisa e produção do conhecimento científico na educação; e ainda revelar o apreço à pesquisa-ação de abordagem colaborativa, uma vez que nos possibilitou levar conhecimentos e contribuir para melhorias, aperfeiçoamentos, momentos crítico e reflexivos da própria prática pedagógica e dos partícipes, despertando e aguçando conhecimentos, estudos, práticas e aprendizagens significativas no espaço escolar.

Os dados provenientes dos relatos dos partícipes mostram que os conhecimentos adquiridos, os saberes e experiências compartilhados, os diálogos, sugestões, opiniões, reflexões e análise crítica, foram extremamente válidos, pois consideraram as sessões reflexivas como momentos de reflexão, para aperfeiçoamento, melhorias das práticas, tendo em vista o confronto da própria atuação docente.

As interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas enaltecem transformações no processo educativo, nas formações, nos currículos, nas práticas, no espaço escolar e sala de aula. Compreender o conhecimento consciente dessa dimensão é possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas intermulticulturais baseadas pela promoção de relações e interações recíprocas e de respeito, diálogos interculturais, ações, comportamentos, atitudes, compromissos interculturais, permeado pela diversidade cultural e as diferenças sócio culturais.

Assim, o exercício crítico, reflexivo e colaborativo dos próprios partícipes manifestaram análise reflexiva e produtiva dos encontros promovidos pelo estudo e, ponderaram o estudo como importante, interessante, produtivo, válido e rico em implicações, já que proporcionou trocas de ideias, compartilhamento de vivências, diálogos, sugestões, opiniões, aquisição de conhecimentos, contributos para o desenvolvimento profissional, ensinamentos, estudos e aprendizagens significativas, curiosidades em relação à pedagogia intermulticultural, vislumbrando reflexões colaborativas, uma vez que os partícipes assistiram suas próprias aulas e as dos colegas, assim interpretamos, refletimos e analisamos as ações, relevando possibilidades para mudanças dinamizadoras e produtivas, pois somos capazes de (re)significar nossas práticas diária no tocante da prática pedagógica intermulticultural.

Oferecer conhecimento sobre as interações da pedagogia intermulticultural agregadas às práticas pedagógicas é um desafio para o sistema educativo, como também para a instituição escolar e para a/o pedagoga/o, contudo, a possibilidade de expansão desse conhecimento é indispensável à realidade vivida. Alcançarmos essa expectativa, vislumbra-se o alcance da consciência e relevância da diversidade cultural e das diferenças sociais, culturais, econômicas, raciais, que ao serem conhecida, valorizadas e interpretadas na realidade do contexto escolar, ou seja, abraçadas como estratégias de aprendizagens significativas, produtivas, dinâmicas, participativas e interculturais nos espaços escolares.

Diante dessa conjuntura, concluímos que esse estudo contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal, para a produção de novos conhecimentos diferenciados, bem como a ascensão das/os pedagogas/os em (re)significar suas práticas pedagógicas a partir da perspectiva crítica, reflexiva e intermulticultural, ao considerar o outro em sua diversidade, enquanto situados em contextos socioculturais, políticos e históricos, além da necessidade de nos inter-relacionar, dialogar, produzir e construir conhecimentos sobre as diferentes culturas ou seja sobre nós mesmo o “eu” e o “outro”. E que essa produção seja apenas o ponto de partida para fundamentar produções, discussões e reflexões sobre as

interações da pedagogia intermulticultural com as práticas pedagógicas emergidas em inquietações para possíveis produções acadêmicas e científicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em: 15 ago. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A pedagogia das diferenças em sala de aula**. Papyrus: campinas, 2017.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. *In*: Secção de estudos franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de estudos românicos (org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito**. Porto, PT: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 57-69. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP, n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13-37.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 25 ago. 2019.

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

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CANEN, A. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 6, n. 11, p. 89-98, jan./jun. 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1742. Acesso em: 17 abr. 2019.

CANEN, A. Avaliação da aprendizagem. In: CANEN, A; SANTOS, A. R. (org.). **Educação Multicultural**: teoria e prática para professores e gestores. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. p. 41-124.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de O. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n. 21, p. 61-169, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ. **Formação de professores de Ciências**: tendências inovadoras. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, R. T. de. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, mar. 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000100004>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, S. D. (org.). **Diálogos Interculturais**: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n. 15, p.7-35, ago. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4443/3629>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa qualitativa em Educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 53-85.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Percursos**, Santa Catarina, v. 2, n. 16, p. 45-62, dez. 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 10 out. 2019.

FLEURI, R. M. *et al.* Educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/.../Educacao...formacao_de_professores/. Acesso em: 11 set. 2015.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, pp. 534-551, set/dez.2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 4 dez. 2019.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332951103_As_dimensoes_constitutivas_da_Pedagogia_como_campo_de_conhecimento. Acesso em: 14 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: BAPTISTA, C. R. e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007. p. 15-30.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. Observação. *In*: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 100-108.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operária à reconstrução da cultura na sala de aula. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998. p. 53-63.

GONÇALVES, J. A. Interculturalidade e formação de professores. **Enclave Pedagógica**, Huelva, v. 1, n. 1, p. 1-10, ago. 2015. Disponível em: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/.../815>. Acesso em: 10 set. 2019.

GUNDARA, J. S. O futuro dos estudos interculturais. *In*: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M; ULTERHATE, E. **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 435-456.

HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber, 2008.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: Ed. UFPI, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Escola, qualidade, inclusão, multiculturalidade e interculturalidade. *In*: IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016. p. 67-85.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LOTAN, R. O desafio de organizar e mediar o trabalho em grupo. **Revista Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4911/entrevista-o-desafio-de-organizar-e-medar-o-trabalho-em-grupo-rachel-lotan>. Acesso em: 12 maio 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. *In*: FIDALGO, S. S; SHIROUMA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006. p. 148-157.

MARTINS, A. C. M. **A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança**. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – modalidade a distância). 36f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alvorada, 2011.

MOURÃO, R. F.; MARTINEZ, A. M. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 263-272, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200009>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade*. **Revista de Cultura Política**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/26989>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MANEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>. Acessado em: 25 maio de 2020.

NÓVOA, A. O Professor Pesquisador e Reflexivo. *In*: **Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em: 13 set. 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

ODINA, T. A. Investigación em educación intercultural. **Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación**, Murcia, v. 22, n. 1, p. 39-57, ago. 2004. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/98/0>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ODINA, T. A. **Pedagogia Intercultural**. Madrid: Edígrafos, 2003.

PIERONI, V.; FERMINO, A.; CALIMAN, G. **Pedagogia da alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. Editora Cortez. São Paulo, 2006.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-

539, set/dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em 19 jun. 2019.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos**. Gestão Escolar e Tecnologias. 2009. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RIBEIRO, C. A. **relação entre o repertório das aulas de música e as preferências dos alunos sob a ótica do professor**. 2015. 26f. Projeto de trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – UnB/ Departamento de Música, Brasília, 2015.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ. A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, B. S (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-461.

SANTOS, M. G. S.; FARAGO, A. C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2 n. 1, p. 112-133, out. 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>. Acesso em 12 jun. 2020.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S. Material concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica da pós-graduação em Educação - UFG**, Regional Jataí, v. 9, n. 1, ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i14.24344>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SILVA, S. B. **Prática docente de pedagogos no ensino de Ciências Naturais no 5º ano do ensino fundamental: produção de saberes da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação). 139 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *In: America educational research Journal*, v. 29, n. 2, p. 263-300, jun.1992. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312029002268>. Acesso em: 10 jan. 2020.

STOER, S. R. Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”. **Educação, Sociedade e Culturas**, Braga, v.1, n. 1, nov./dez, 1992, p. 7-27. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/stoer.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 12 jun. 2020.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares do município de Teresina**. Teresina: Halley AS, 2008.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Currículo de Teresina Língua Portuguesa**. Ensino fundamental. Teresina, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VIEIRA, R. Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, Coimbra, v.1, n. 4, p. 127-147, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC4/4-6-vieira.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. *In: ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-28.

**APÊNDICE A - CARTA DE ENCAMINHAMENTO COMITÊ DE ÉTICA NA
PESQUISA**

Teresina, 21/05/2019.

Profa. Dra. Maria do Socorro Ferreira dos Santos
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Profa,

Estamos enviando o projeto de pesquisa intitulado “UMA PEDAGOGIA INTER/MULTICULTURAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA COLABORATIVA”, para a apreciação por este Comitê de Ética em Pesquisa.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da Resolução 466/12 do CNS e das Resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável:

Assinatura: _____

Nome: Carmen Lúcia de Oliveira Cabra

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: DEFE/PPGEEd-CCE/UFPI

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG**

DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

Ao Comitê de Ética em Pesquisa-CEP
Universidade Federal do Piauí

Nós, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Simone de Jesus Sena da Silva Sousa, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada: “UMA PEDAGOGIA INTER/MULTICULTURAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA COLABORATIVA”, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, do conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Carmen Lúcia de Oliveira Cabral do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através da publicação em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de maio de 2019.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Pesquisadora responsável

Simone de Jesus Sena da Silva Sousa
Pesquisadora assistente

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E ADESÃO PARA PARTICIPAR COMO PARTÍCIPE DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: UMA PEDAGOGIA INTER/MULTICULTURAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

Pesquisadora Responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: UFPI/CCE/DEFE/PPGE

Telefone para contato:

Pesquisadora Assistente: Simone de Jesus Sena da Silva Sousa

Telefone para contato:

Prezado (a) professor (a),

Convidamos-lhe a participar como voluntária (o), dessa pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável Simone de Jesus Sena da Silva Sousa qualquer dúvida que houver. Após ser esclarecida sobre todas as informações que julgar imprescindíveis, e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a presença de uma pedagogia inter/multicultural na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos são: Compreender as concepções de pedagogia multicultural e intercultural como elementos presentes nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Analisar a formação dos professores buscando identificar elementos da condição ou natureza inter/multicultural; Caracterizar a relação entre pedagogia multicultural e intercultural na realidade do campo da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Refletir a prática pedagógica em seus elementos constitutivos sob uma perspectiva inter/multicultural.

É interessante destacar que a abordagem da pesquisa é qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação na qual optamos pela pesquisa colaborativa enquanto metodologia de trabalho para a realização da pesquisa em foco. Acreditamos que a pesquisa colaborativa atenderá aos objetivos, por sua dinâmica de pesquisa de processo e formação, atendendo assim as necessidades de buscar conhecimentos e compreensões acerca de uma pedagogia inter/multicultural nas práticas pedagógicas dos professores, na qual tentaremos possibilitar aos partícipes a oportunidade de refletir e transformar sua prática, inserir os mesmos no processo de pesquisa, bem como ampliar sua formação enquanto professor e pessoa. Os instrumentos de coleta de dados serão os encontros colaborativos, as sessões reflexivas e a observação participante. Os encontros colaborativos serão necessários para que possamos

apresentar aos professores o projeto da pesquisa e solicitar sua colaboração no desenvolvimento da pesquisa. Nesse momento serão acordados e assinados pelos professores que aceitarem colaborar conosco Termo de consentimento e adesão para participar como partícipe da pesquisa; termo de autorização do (a) partícipe para filmagem da aula e conhecimento do termo de confidencialidade apresentado pelas pesquisadoras.

As sessões reflexivas propõem momentos de repensar, aprendizagens em consonância com os autores, bem como a análise das aulas dos partícipes, ou seja, de sua prática pedagógica, que serão videogravadas com o consentimento dos partícipes. Para complementar a coleta dos dados faremos uso também da observação participante na qual teremos a oportunidade de observar a rotina e a prática pedagógica dos partícipes em ação.

A relevância do estudo para os partícipes, é o incentivo à reflexão de sua prática pedagógica e de elementos de uma pedagogia inter/multicultural presentes na sala de aula, favorecendo assim a atividade de co-pesquisadores e enriquecer sua formação, através desses momentos de repensar suas práticas em especial das aulas videogravadas.

A pesquisa oferece mínimo risco de danos, se por ventura se sentir desconfortável durante as sessões reflexivas ou no decorrer das observações participantes, estará livre para questionar, pausar ou até mesmo desistir quanto ao desejo de prosseguir ou não como partícipe da investigação. Realizada a transcrição será entregue ao partícipe uma cópia para qualquer alteração. Esclarecendo que o participante poderá ter acesso a todas as etapas da pesquisa.

Portanto, sob nenhuma circunstância sua vida será exposta publicamente e nem sua privacidade será invadida sem o seu consentimento. Se você concordar em participar do estudo, sua identidade será mantida em sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador de RG número _____ e CPF número _____, concordo em participar desse estudo como interlocutora. Fui suficientemente informada a respeito das informações que li descrevendo o estudo **Uma pedagogia inter/multicultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiência colaborativa**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização, sem penalidades ou prejuízo de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma delas com as pesquisadoras e a outra com a interlocutora.

Local _____ Data: ____/____/____

Nome da participante: _____

Nome das pesquisadoras: _____

Observações complementares:

Caso deseje fazer alguma consideração ou sanar dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-UFPI

Informações: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Bairro: Ininga

Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESQ

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br Web: www.ufpi.br/cep

CEP: 64. 049-550 – Teresina/PI

Telefone: 86 3237-2332

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Uma pedagogia inter/multicultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiência colaborativa

Pesquisador Responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí -UFPI/Centro de Ciências da Educação-CCE / DEFE-Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPI)

Telefone para contato:

Pesquisador Assistente: Simone de Jesus Sena da Silva Sousa

Telefone para contato:

Local da coleta de Dados: Escola Municipal de Teresina

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos partícipes cujos dados serão coletados através de áudio gravação e vídeo gravação durante os encontros colaborativos, sessões reflexivas e observação participante. As pesquisadoras denominadas de Profa.Dra.Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (pesquisadora responsável) e Profa. Esp. Simone de Jesus Sena da Silva Sousa (pesquisadora assistente) concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob responsabilidade da pesquisadora responsável – Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, DEFE/PPGE/UFPI, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, ____ de Maio de 2019.

.....
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
(Pesquisadora responsável)

.....
Simone de Jesus Sena da Silva Sousa
(Pesquisadora assistente)

**APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO(A) PARTICIPE PARA
FILMAGEM DA AULA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG**

AUTORIZAÇÃO DO (A) PARTICIPE PARA FILMAGEM DA AULA

Eu, _____,
professor (a) do Ensino Fundamental da Escola _____,
autorizo a filmagem e/ou fotografia de aulas para a realização da pesquisa “UMA
PEDAGOGIA INTER/MULTICULTURAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA COLABORATIVA”, realizada pela mestranda Simone
de Jesus Sena da Silva Sousa, sob orientação da Professora Dra. Carmen Lúcia de Oliveira
Cabral. Afirmo também que estou ciente da divulgação de dados e publicação de todas as
colaborações, escritas e orais, fornecidas no decorrer da pesquisa.

Teresina, _____ de Maio de 2019

Nome completo

Nome das pesquisadoras: _____

**APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DO(A)
ALUNO(A)**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DO (A) ALUNO (A)

Eu, _____, nacionalidade _____ estado civil, _____, Portador da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito no CPF nº _____, residente à _____, representante legal da criança, _____, matrícula _____, matriculado na Escola Municipal Nova Brasília, localizada na rua João Ramalho, 1182, - Nova Brasília, CEP: 64004-560, telefone (86) 3215-7980. AUTORIZO o uso da imagem da minha criança, todo e qualquer material entre fotos, vídeos-tapes, gravações e documentos, destinados à realização e divulgação da pesquisa “UMA PEDAGOGIA INTER/MULTICULTURAL NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIENCIA COLABORATIVA” sob responsabilidade da mestrandia Simone de Jesus Sena da Silva Sousa, sob orientação da Professora Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, para fins de alcançar os objetivos da pesquisa, através das videograções dos alunos para as sessões reflexivas.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, sob qualquer forma e meios, ou sejam , em destaques: (I) out-door; (II) bus-door; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder ade apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio entre outros);

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem da minha criança, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização com plena ciência da minha decisão. Lei 5.988/73 (Art. 49, I, f) – Código Civil (art. 159)

Teresina (PI), _____ de _____ de 2019.

Responsável legal pelo (a) aluno (a)

Diretor (a) da Unidade de Ensino

Nome das pesquisadoras: _____

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENCONTRO COLABORATIVO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG

ROTEIRO PARA ENCONTRO DE PARTICIPAÇÃO

- Acolhida: (mensagem sobre a colaboração);
- Apresentação dos partícipes;
- Apresentação do projeto de pesquisa (de preferência em slides) na qual explicitaremos o objeto de estudo, objetivos, metodologia);
- Assinatura dos termos: para os professores que aceitarem colaborar e participar do desenvolvimento da pesquisa;
 - Termo de consentimento; de confiabilidade; termo de autorização para filmagem e gravação da aula, termo de imagem para os alunos;
 - Momento de negociação da agenda;
 - As datas e horários dos próximos encontros se necessário e das sessões reflexivas?
 - Quantas sessões serão necessárias?
 - Duração das sessões?
 - Qual a função de cada partícipe? Do pesquisador?
 - As datas e horários da aula videogravada?
 - Negociar como serão os encontros e as sessões reflexivas?
 - Datas e horários da observação participante;
 - Aplicação do questionário de perfil pessoal e profissional;
 - Escolha dos codinomes pelos partícipes;
 - Orientação para a primeira sessão reflexiva (Texto e roteiro de estudo);
 - Agradecimentos, lanche e entrega de mimos.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG

QUESTIONÁRIO DE PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

O projeto de pesquisa intitulado “Uma pedagogia inter/multicultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiência colaborativa”, tem por objetivo investigar a presença de uma pedagogia inter/multicultural na prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este instrumento de pesquisa pretende registrar informações pertinentes a formação pessoal e profissional dos partícipes.

I – DADOS PESSOAIS

1) Nome Completo: _____

2) Codinome Escolhido: _____

3) Contatos:

Telefone: _____

Celular: _____

4) Faixa Etária

() 20 a 25 anos () 25 a 30 anos

() 30 a 35 anos () 35 a 40 anos

() 40 a 45 anos () 45 a 50 anos

() 50 a 55 anos

II – DADOS PROFISSIONAIS

4) Curso de Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Término: _____

Se tem mais de uma graduação acrescente:

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Término: _____

5) Possui alguma Pós-Graduação?

() Sim () Não

Se for sim, especifique.

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de início: _____ ano de término: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de início: _____ ano de término: _____

6) Quando ingressou na Docência?

7) Quantos anos de experiência como docente na Educação Básica? E, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

8) Há quanto tempo trabalha como professor (a) efetivo (a) na Prefeitura Municipal de Teresina?

9) O que fez você se tornar docente nos anos iniciais?

10) Tem outro vínculo empregatício? Qual?

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA SESSÃO REFLEXIVA TEÓRICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG

ROTEIRO PARA ESTUDO DO TEXTO

Sessão reflexiva teórica

1. Qual o objetivo do texto?
2. Quais os principais conceitos e ideias discutidas no texto?
3. Os conceitos discutidos são relevantes para você?
4. Qual seu posicionamento em relação ao texto lido?
5. Qual a relação entre a discussão do texto e sua realidade?
6. Elabore questionamentos sobre a discussão?

APÊNDICE J– ROTEIRO PARA SESSÃO REFLEXIVA DOS VÍDEOS AULA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG**

ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOS VÍDEOS AULA Sessão reflexiva

1. Descrever sua prática pedagógica.
2. Fazer análise reflexiva e crítica de sua prática.
3. Quais os objetivos de sua aula?
4. Você acredita que foi atingido o objetivo proposto pela atividade realizada?
5. Por que você planejou a aula dessa maneira?
6. Fazendo uma reflexão sobre sua aula, quais aspectos você melhoraria?
7. Como relaciona sua prática com as discussões realizadas ou com outros autores que você conhece?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação



Ofício nº 1251/2019/GAB/SEMEC

Teresina (PI), 12 de março de 2019.

A Sua Senhoria

SIMONE DE JESUS SENA DA SILVA SOUSA

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí - UFPI

Rua Vila Treze, nº 418, Parque União

CEP 65631-380 – Teresina-PI


ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa.

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 044.005447/2019**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **UMA PEDAGOGIA INTER/MULTICULTURAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA COLABORATIVA**, de vossa autoria, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino, desde que **se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa.** Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender a essas condições.

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,


IRENE NUNES LUSTOSA
Secretária Executiva de Ensino – SEMEC