

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

**JÉSSICA PATRÍCIA CARVALHO GARCIA**

**DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo das práticas pedagógicas interdisciplinares e  
interculturais dos professores de uma escola pública de São Luís (MA)**

São Luís  
2025

**JÉSSICA PATRÍCIA CARVALHO GARCIA**

**DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo das práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais dos professores de uma escola pública de São Luís (MA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a defesa do título de Mestra em Cultura e Sociedade

LP2: Cultura, Educação e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Arkley Bandeira Marques

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)  
autor(a).Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Garcia, Jéssica Patrícia Carvalho.

DIÁLOGOS ENTRE SABERES: : estudo das práticas pedagógicas  
interdisciplinares e interculturais dos professores de uma  
escola pública de São Luís MA / Jéssica Patrícia Carvalho  
Garcia. - 2025.

144 p.

Orientador(a): Arkley Marques Bandeira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão,  
São Luís, 2025.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Interdisciplinaridade.
4. Interculturalidade. 5. Práticas Pedagógicas. I.  
Marques Bandeira, Arkley. II. Título.

**JÉSSICA PATRÍCIA CARVALHO GARCIA**

**DIÁLOGOS ENTRE SABERES:** estudo das práticas interdisciplinares e interculturais dos professores de uma escola pública de São Luís (MA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a defesa do título de Mestra em Cultura e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Arkley Bandeira Marques

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Arkley Bandeira Marques (orientador)**

Doutor em Arqueologia (USP)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Caroline Amorim Oliveira (membro interno)**

Doutora em Antropologia (USP)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof. Dr. Felipe de Lima Bandeira (convidado externo)**

Doutor em Desenvolvimento Econômico (Unicamp)  
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

À Mel, amada e querida filha.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à minha filha Mel, cuja existência é minha maior inspiração. O amor que compartilha comigo é a força invisível que me impulsiona nos momentos mais difíceis, nas noites mais longas e na escrita das páginas mais desafiadoras. Obrigada, meu amor! Vamos juntas!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, pelos ensinamentos, meus sinceros agradecimentos. Em especial, ao meu orientador, Prof. Arkley Bandeira, que orientou-me nesta jornada. À Profa. Ana Caroline Amorim, que nas bancas trouxe contribuições valiosas, aprimorando este trabalho com suas observações sempre pertinentes. Ao Prof. Felipe Bandeira, cujo apoio foi uma fonte constante de inspiração, abrindo meus olhos para novos horizontes e caminhos epistemológicos que enriqueceram minha pesquisa.

Agradeço com afeto ao grupo de estudo Aquilombamente, que a vida longa deste grupo continue a ser uma chama que fortaleça a caminhada coletiva.

À minha mãe, que sempre fez tudo o que podia por mim e por meus irmãos, Fabricio e Juliana, à eles agradeço pela força, coragem e determinação que depositam em mim. Vocês são a base sólida que me sustenta.

Aos amigos do Maranhão e de Minas Gerais, minha gratidão pela parceria que tornou os desafios mais leves.

Aos professores e professoras de Bequimão (MA) e de Betânia (PE), com quem tive a honra de trabalhar no âmbito da formação de professores. Vocês me inspiraram a pensar e refletir sobre práticas pedagógicas culturalmente sensíveis. Por fim, à gestora, coordenadora, professores e professoras do Centro de Ensino Renascença em São Luís (MA), minha gratidão eterna por terem aceitado participar desta pesquisa, tornando-a realidade. Agradeço também aos educadores e educadoras do Maranhão, com os quais também podemos trocar sobre formação docente, agradeço pelos compartilhamentos, e pela resistência e luta constante em prol da educação pública de qualidade.

*Mas se você quiser transformar*

*O ribeirão em braço de mar*

*Você vai ter que encontrar*

*Aonde nasce a fonte do ser*

(Quem sabe isso quer dizer amor - Canção de Milton Nascimento)

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender as práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais adotadas por professores em uma escola pública de São Luís (MA), a partir do questionamento de como consideram a diversidade presente no espaço escolar. Em face da necessidade de revisão das concepções tradicionais na sociedade contemporânea e destacando a importância da diversidade de saberes e da fluidez das identidades, baseando-se em autores como Hilton Japiassu (1994; 2016), Ivani Fazenda (2011) e Vera Candau (2006; 2012; 2016), ressalta-se a relevância da interculturalidade e da interdisciplinaridade na educação como formas de enfrentar os desafios ao conhecimento hegemônico estabelecido, especialmente no contexto maranhense, marcado pela diversidade cultural e desigualdades sociais. Além disso, busca-se contribuir para a reflexão na construção de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades da comunidade escolar, valorizando a diversidade cultural e promovendo uma educação verdadeiramente democrática e plural. Para tanto, este estudo, de natureza qualitativa, utilizou-se do estudo de caso, buscando descrever as práticas, detectar abordagens, identificar desafios, potencialidades e compreender as concepções dos professores sobre o tema da interdisciplinaridade e interculturalidade. Para a coleta de dados, foram utilizados observação participante, diário de campo, grupo focal e questionário semiestruturado, envolvendo professores dos componentes curriculares de história, artes, geografia, matemática e língua espanhola. Por questão de tempo da pesquisa e disponibilidade de todos os professores, nem todos participaram de todas as etapas da pesquisa. A análise dos dados foi realizada por meio da triangulação de dados, em diálogo com os autores base e autores da perspectiva decolonial, sob a luz da teoria do pensamento complexo de Edgar Morin (2015) e da utilização da Análise do Discurso (AD), conforme proposto por Orlandi (2009), pois permite investigar as inter-relações entre os sujeitos no ambiente pedagógico e as implicações de suas práticas. A pesquisa evidenciou a importância da interdisciplinaridade e interculturalidade como práticas pedagógicas fundamentais para uma educação mais inclusiva e transformadora. A partir da análise de grupos focais, questionários e documentos curriculares, destacou-se como essas abordagens enriquecem o processo de ensino, conectando diferentes áreas do saber e promovendo uma compreensão mais ampla e significativa da realidade. Apesar do reconhecimento de sua relevância pelos educadores, desafios como a sobrecarga de trabalho, a falta de planejamento colaborativo, a ausência de formação específica e as exigências do Novo Ensino Médio têm sido apontados como barreiras significativas para sua implementação. A proposta pedagógica do Centro de Ensino Renascença valoriza a diversidade cultural e a integração de saberes, mas enfrenta limitações impostas pelo contexto institucional. Para superar esses obstáculos, torna-se urgente investir na formação continuada, no fortalecimento do planejamento conjunto e na criação de espaços para reflexão crítica. A interdisciplinaridade e a interculturalidade, quando efetivamente aplicadas, contribuem para a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente conscientes.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura. Interdisciplinaridade. Interculturalidade. Práticas pedagógicas.



## ABSTRACT

The present research aimed to understand the interdisciplinary and intercultural pedagogical practices adopted by teachers in a public school in São Luís (MA), focusing on how they address the diversity present in the school environment. Considering the need to revise traditional conceptions in contemporary society and emphasizing the importance of diverse knowledge and fluid identities, the study draws on authors such as Hilton Japiassu (1994; 2016), Ivani Fazenda (2011), and Vera Candau (2006; 2012; 2016). It highlights the relevance of interculturality and interdisciplinarity in education as ways to challenge the established hegemonic knowledge, particularly in the context of Maranhão, which is marked by cultural diversity and social inequalities. Additionally, the research seeks to contribute to the reflection on the construction of pedagogical practices aligned with the needs of the school community, valuing cultural diversity and promoting a truly democratic and plural education. To this end, this qualitative study employed a case study approach to describe practices, detect approaches, identify challenges and potentialities, and understand teachers' perceptions of interdisciplinarity and interculturality. Data collection methods included participant observation, a field journal, focus groups, and semi-structured questionnaires, involving teachers from the curriculum components of history, arts, geography, mathematics, and Spanish language. Due to time constraints and the availability of all teachers, not all participants engaged in every stage of the research. Data analysis was conducted through data triangulation, engaging with foundational authors and decolonial perspectives, under the framework of Edgar Morin's (2015) theory of complex thinking and using Discourse Analysis (DA) as proposed by Orlandi (2009). This approach allowed for the investigation of interrelations among subjects in the pedagogical environment and the implications of their practices. The research underscored the importance of interdisciplinarity and interculturality as essential pedagogical practices for a more inclusive and transformative education. Through the analysis of focus groups, questionnaires, and curricular documents, the study revealed how these approaches enrich the teaching process, connecting different areas of knowledge and promoting a broader and more meaningful understanding of reality. Despite educators recognizing their significance, challenges such as workload overload, lack of collaborative planning, absence of specific training, and the demands of the New High School model have been identified as significant barriers to implementation. The pedagogical proposal of the Renascença Education Center values cultural diversity and the integration of knowledge but faces limitations imposed by the institutional context. To overcome these obstacles, it is imperative to invest in continuous training, strengthen collaborative planning, and create spaces for critical reflection. When effectively applied, interdisciplinarity and interculturality contribute to the formation of critical, ethical, and socially conscious citizens.

**Keywords:** Education. Culture. Interdisciplinarity. Interculturality. Pedagogical practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBQIAP+ - lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, interssexuais, assexuais e pansexuais

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                        | <b>12</b>  |
| 1.1 O DIÁLOGO ENTRE TERRITÓRIOS, CULTURAS E SABERES.....                                                                                                                        | 12         |
| <b>2 O PENSAMENTO COMPLEXO E AS ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....</b>                                                               | <b>20</b>  |
| 2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN.....                                                                                                 | 20         |
| 2.2 INTERDISCIPLINARIDADE: concepções a partir de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.....                                                                                          | 27         |
| 2.3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.....                                                                                                                                             | 31         |
| <b>3 RELEVÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>                                                                                       | <b>39</b>  |
| <b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>                                                                                                                                             | <b>48</b>  |
| 4.1 O ESTUDO DE CASO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....                                                                                                                               | 49         |
| 4.2 LOCAL, UNIVERSO, AMOSTRAGEM.....                                                                                                                                            | 52         |
| 4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....                                                                                                                             | 54         |
| 4.3.1 Observações .....                                                                                                                                                         | 54         |
| 4.3.2 Grupo focal.....                                                                                                                                                          | 55         |
| 4.3.3 Questionário .....                                                                                                                                                        | 57         |
| 4.4 ANÁLISE DE DADOS.....                                                                                                                                                       | 58         |
| <b>5 DIÁLOGOS ENTRE SABERES: ESTUDO DA ABORDAGEM DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS NO CENTRO DE ENSINO RENASCENÇA, UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS (MA) .....</b> | <b>61</b>  |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES.....</b>                                                                                                                                                     | <b>90</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                         | <b>94</b>  |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                                                           | <b>102</b> |
| APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....                                                                                                                              | 103        |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                                                                                                                    | 111        |
| APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....                                                                                                                 | 115        |
| APÊNDICE D – PROJETO DE PESQUISA .....                                                                                                                                          | 116        |

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O DIÁLOGO ENTRE TERRITÓRIOS, CULTURAS E SABERES

A educação, para mim, é um espaço de encontros e interconexões de saberes. Foi na escola que meu olhar atento ao entorno despertou para uma inquietação: por que não falamos sobre costumes, histórias e tradições diferentes daquelas ressaltadas nos livros didáticos e na televisão? Esse despertar ocorreu em uma feira cultural promovida em uma escola pública de ensino fundamental I em Manaus (AM), onde nasci e passei minha infância e adolescência. Um contexto marcado pela diversidade que, à época, eu ainda não compreendia plenamente.

Aquela feira cultural escolar foi um marco em minha trajetória como estudante. Tive a oportunidade de apresentar um trabalho sobre o povo Yanomami, explorando onde viviam, suas práticas e cultura. Eu tinha apenas oito anos quando iniciei essa pesquisa, mergulhando no desafio de descobrir outras formas de viver no mundo. Minha professora de Língua Portuguesa, orientava esse trabalho, selecionava materiais específicos, textos e matérias que enriqueceram meu entendimento sobre aquele povo.

A cultura indígena está profundamente entranhada na vida do manauara, manifestando-se em saberes medicinais, culinária e narrativas históricas. Mas, naquele tempo, eu não compreendia essa conexão e desconhecia a violência enfrentada pelos povos originários historicamente.

A feira cultural transcendeu uma simples apresentação memorizada, foi uma verdadeira oportunidade para ultrapassar os conteúdos estabelecidos pelo currículo, era um momento de utilizar o espaço escolar para realizar ações contextualizadas. Essa experiência foi a primeira experiência intercultural que permanece viva em minha memória como um marco de celebração e entendimento sobre a importância da diversidade cultural para nossa sociedade ensinada desde os primeiros anos escolares. Conduzida por uma professora de linguagens que reconhecia a urgência de trazer esses saberes para a escola de forma interdisciplinar, foi outro aprendizado profundamente significativo, para perceber que o ensino e aprendizagem não necessariamente precisam se dar em caixinhas.

A aprendizagem, quando associada à realidade, ressignifica a forma como lidamos com o conhecimento. Estudar sobre os Yanomami não apenas despertou minha curiosidade

sobre outros saberes, mas também me ensinou a interpretar a história sob uma perspectiva multifacetada.

Mais tarde, na graduação, já em Belo Horizonte (MG), outras vivências atravessaram meu percurso. A diferenciação regional entre o Norte e o Sudeste, os impactos da migração, a rotina extenuante de trabalho em escala 6x1, a escassez financeira, as questões de gênero e sexualidade, e, posteriormente, a maternidade, formaram um mosaico de experiências que moldaram minha trajetória. Esses atravessamentos me levaram à escolha da licenciatura em Ciências Biológicas, e ocupar espaços na Faculdade de Educação da UFMG, onde tive encontros transformadores com autores e pesquisadores comprometidos com uma educação democrática e plural.

Ao ingressar na sala de aula, na educação de jovens e adultos e na formação de professores, minha prática pedagógica se entrelaçou intencionalmente com a cultura. Para mim, ensinar ecologia, botânica ou zoologia sem abordar os aspectos socioculturais é não alcançar uma compreensão holística da realidade.

Em 2024, escrevo esta dissertação sobre as práticas pedagógicas de professores de São Luís (MA), a partir de questionamentos despertados enquanto lecionava como professora da rede estadual do Maranhão, em como poderia tratar de aspectos culturais locais com abordagens que valorizam a multiplicidade de saberes e perspectivas. Para mim, o início do percurso para alcançar esta resposta estava em compreender mais profundamente sobre interdisciplinaridade e interculturalidade, para assim alcançar uma autoformação mais complexa preparando-me para a interpretação das realidades contemporâneas e na construção de uma educação transformadora e significativa.

Como ressalta Krenak (2022), um dos grandes danos do colonialismo foi nos fazer acreditar em uma suposta igualdade homogênea, apagando as singularidades culturais e históricas. Desconstruir essa narrativa requer evocar novas cartografias do pensamento, onde o rio possa escapar ao dano, à bala perdida, e a liberdade se torne uma experiência radical que nos transporte para além da ideia de finitude (Krenak, 2022, p. 42-43).

Nesse contexto, a sociedade contemporânea, permeada por superações epistemológicas, desafia as concepções tradicionais, particularmente no que diz respeito à valorização da diferença e da diversidade como ferramentas críticas às noções coloniais. A globalização econômica intensifica esses questionamentos, evidenciando a necessidade de revisitar nossas compreensões de identidade. Hall (2011) aponta que as identidades, longe de

serem fixas, são fluidas, moldadas pelas transformações culturais e históricas que caracterizam nosso tempo.

Tomaz Tadeu da Silva (2011), ao discutir a produção social da identidade e da diferença, destaca a importância da diversidade como eixo central da teoria educacional crítica. Nesse contexto, a interculturalidade e a interdisciplinaridade não podem ser marginalizadas, mas devem ocupar um lugar de destaque nos debates escolares e acadêmicos. Isso porque, como Silva (2011) argumenta, identidade e diferença são questões políticas profundamente entrelaçadas com as relações de poder, como também enfatiza Foucault (1977).

Complementando essa perspectiva, Vera Candau (2016) reforça que a educação intercultural, na teoria e na prática, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e do respeito pela diversidade cultural nos espaços escolares. As práticas interculturais buscam superar desigualdades sociais, promovendo a justiça e democratizando oportunidades. Segundo Candau (2008), a abordagem intercultural desafia visões diferencialistas e assimilacionistas ao promover a inter-relação entre diferentes grupos culturais. Essa perspectiva rompe com o essencialismo cultural ao reconhecer as culturas como processos dinâmicos, constantemente em construção e reconstrução, marcados pela hibridização e pela construção de identidades abertas e em transformação.

Atualmente, o direito à diferença, como destaca Candau (2008), ganha relevância ao se transformar em um direito que não implica na igualdade homogênea, mas na afirmação da própria diferença. A autora enfatiza a necessidade de articular os pólos da diferença e da igualdade, evitando a negação de um em detrimento do outro. Nessa perspectiva, o desafio não é escolher um lado, mas problematizar os privilégios associados à branquitude, a folclorização dos povos indígenas, o enraizamento do povo negro no imaginário da escravização, a heterossexualidade compulsória e o patriarcado. Ao reconhecer e problematizar essas questões, a educação intercultural se estabelece como um caminho para promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por sua vez, a prática interdisciplinar desempenha um papel fundamental na superação do conhecimento fragmentado, promovendo, conforme discutido por Pombo (2006), análise crítica da educação hegemônica. No ambiente escolar, a interdisciplinaridade, como enfatizado por Severino (2017), pretende buscar essa articulação e contextualização curricular

ultrapassando as fronteiras disciplinares proporcionando mais sentidos e conexões com a realidade.

Portanto, chegamos a conclusão de que ambas abordagens são essenciais para preparar os educandos aos desafios do século XXI. A educação intercultural pode ajudá-los a desenvolver habilidades necessárias para viver em uma sociedade diversa, enquanto a interdisciplinaridade pode apoiar no desenvolvimento de uma compreensão crítica do mundo. A conciliação entre a colaboração conjunta, a integração interdisciplinar e a imersão na diversidade cultural transcorrem para a promoção de um pensamento complexo, conforme o discutido por Edgar Morin, que diz respeito à habilidade cognitiva de buscar conhecimento de forma multidimensional.

Diante dessas reflexões, apresento-lhes o questionamento que orientou esta pesquisa: "Como os professores de diferentes componentes curriculares de uma escola pública de São Luís (MA) abordam, em suas práticas pedagógicas, a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Tendo em vista a diversidade de raça, etnia, gênero, sexualidade e as diversas manifestações culturais no estado do Maranhão, quais são os principais sentidos, significados, elementos potencializadores e dificuldades relacionados a essas práticas?".

Ao tentar responder essa pergunta, primeiramente refleti sobre minhas experiências e perspectivas sobre práticas pedagógicas que trabalham com a diversidade cultural de forma interdisciplinar e sua efetividade no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem significativo. Essa reflexão inicial me levou a mais questionamentos. O quão próximo estamos dialogando com a realidade dos estudantes e valorizando-os durante a construção do conhecimento verdadeiramente? Será que, nós, professores, sentimo-nos preparados para lidar com tamanha diversidade? Como estamos lidando com o novo ensino médio, governos conservadores e retrocessos na educação, além de todos os problemas estruturais que assolam a educação brasileira historicamente? Será que nossas formações dão conta de tantas camadas sociais, históricas, políticas e psicológicas?

Neste tocante, quero destacar que as contribuições de práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais podem ser fundamentais para organizar e formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de lidar com a complexidade de um mundo diverso. Principalmente porque estamos diante da necessidade urgente de superar o conhecimento embasado em construções eurocentradas, romper com o conhecimento fragmentado e questionar a ausência da diversidade nos espaços educativos que atenuam as desigualdades.

Os dados sobre desigualdades na educação pública brasileira são de várias ordens, segundo o IBGE (2022), dentre elas, está a taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais, sendo mais expressiva no nordeste, que apresenta a taxa mais alta de 11,7%. Sobre isso já podemos refletir que, quando a escola é, além de precarizada, descontextualizada da realidade do estudante, dificilmente será um espaço atrativo e acolhedor. Portanto, temas como a diversidade étnico-sócio-cultural, que trazem o senso de pertencimento e a representatividade, precisam urgentemente consolidar-se na formação dos professores e em suas práticas pedagógicas para que, abordadas de forma crítica, alcancem a dimensão política e as relações de poder envolvidas no interesse da permanência das desigualdades sociais e invisibilização cultural.

Em termos de legislação educacional brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, destaca a importância da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas, estimulando abordagens que transcendam as fronteiras disciplinares (Lei Nº 13.005/2014, Meta 3, estratégia 3.1). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) orientam as escolas a adotarem a interdisciplinaridade como uma visão de mundo que guia as práticas pedagógicas, sendo crucial para a mobilização do conhecimento (Brasil, 2013). Segundo essas diretrizes, a interdisciplinaridade é vista como uma abordagem teórico-metodológica que enfatiza a integração das diferentes áreas do conhecimento, promovendo cooperação, diálogo e planejamento (Nogueira, 2001; Brasil, 2013, p.27). Visto que, essa abordagem não se limita apenas a conhecimentos e avaliações, mas também visa o desenvolvimento de habilidades, valores e práticas (Brasil, 2013, p.34).

No que concerne a perspectivas interculturais nos documentos curriculares e legislações educacionais, têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1997, destacando a pluralidade cultural como tema transversal na Educação Básica, a Lei 10.639 de 2003 que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, com diretrizes e cursos de formação para professores. Apesar dessas políticas educacionais, a educação básica enfrenta dificuldades em reconhecer e lidar com a diversidade dos alunos.

Na atual conjuntura, o Novo Ensino Médio vem sendo um grande desafio para a educação pública brasileira, ao refletir uma concepção formal de educação, restrita a conteúdos, reforça-se hierarquias sociais. E, não somente, conforme aponta Santiago (2020), a BNCC e as políticas de avaliação indicam um controle e monitoramento centralizados, destacando a necessidade de reinvenção e resistência para uma educação pautada pela



interculturalidade, por exemplo. O autor aborda que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é visto como um segundo instrumento, podendo ser constantemente revisado e atualizado para ser um compromisso político com a transformação do espaço escolar. Através de uma compreensão dinâmica das relações escolares, o PPP pode ser uma ferramenta para viver a interculturalidade e promover processos formativos e reflexivos no contexto escolar.

Apesar da interdisciplinaridade e interculturalidade serem reconhecidas como positiva e institucionalizada no cenário educacional, persistem questões sobre sua verdadeira natureza, como os docentes a aplicam em suas práticas, quais suas compreensões e desafios e como os podem abordar temas tão sensíveis e urgentes acerca da diversidade e inclusão recorrendo a essas abordagens.

Com todo o exposto, o objetivo central desta pesquisa é compreender quais são as práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais abordadas pelos professores de uma escola pública de São Luís (MA), a partir dos objetivos específicos, que são: 1. Descrever de que maneira a interculturalidade e a interdisciplinaridade podem se concretizar nas práticas docentes; 2. Detectar abordagens interdisciplinares e interculturais a partir do projeto pedagógico escolar, currículo do território Maranhense, da Base Nacional Comum Curricular; 3. Identificar quais os desafios e os elementos potencializadores das práticas interdisciplinares e interculturais no contexto escolar; 4. Expressar concepções e práticas interdisciplinares e interculturais dos professores das escolas públicas de São Luís (MA).

A relevância desta pesquisa é evidenciada pela necessidade de refletir e manifestar as práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais dos professores da escola pública de São Luís, compreendendo seu impacto na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Uma vez que, o contexto educacional maranhense, marcado pela presença da diversidade cultural, necessita de uma abordagem pedagógica que rompa com a cultura hegemônica e que valorize o território.

A pesquisa justifica-se ainda pela urgência de atenção às desigualdades sociais e educacionais presentes na educação pública brasileira, que prejudicam diretamente a permanência e o acesso igualitário a oportunidades de aprendizagem. Dado que, a diversidade tendo como pauta, raça, etnia, gênero, sexualidade e as diversas manifestações culturais, muitas vezes é subestimada nas comunidades escolares, impedindo a construção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e dialógica.

A pesquisa realizada com professores do Centro Educacional Renascença, uma escola pública de São Luís (MA), permitiu investigar a realidade educacional local, suas particularidades e desafios, fornecendo inclusive subsídios para a construção de práticas e reflexões pedagógicas que valorizem e promovam a diversidade de raça, etnia, gênero, sexualidade e as diversas manifestações culturais a partir do desdobramento de uma pensamento complexo interdisciplinar e intercultural, com contribuições pautadas, respectivamente em Edgar Morin, Japiassu & Fazenda e Vera Candau.

Dessa maneira, esta pesquisa exploratória com abordagem qualitativa é do tipo etnográfica, com observação no lócus da pesquisa e com análise das informações e ações apresentadas pelos interlocutores. O “estar lá”, conforme Geertz (2009), foi a ação indispensável para que a interação entre mim, a pesquisadora, e os interlocutores, os professores, fosse promovida. Por isso, participar, conversar e compartilhar com os professores foi fundamental para compreender e responder às questões desta pesquisa. A ideia é que os professores, enquanto participantes, tornem-se coautores do conhecimento, o que fortalece o compromisso ético desta investigação em transcender a participação passiva, promovendo uma abordagem participativa que valoriza as vozes dos educadores no processo de construção do conhecimento.

Para além disso, penso que seja valioso que os professores troquem entre pares, portanto, esta pesquisa utilizou do grupo focal, uma técnica de coleta de dados, que proporciona a troca de ideias, reflexões e interações entre os participantes a partir de perguntas norteadoras. Para potencializar a riqueza dos dados, foi usado um questionário, aplicado de forma individual, permitindo a compreensão pessoal dos professores.

A análise dos dados, realizada a partir da triangulação de dados, incorpora informações levantadas pelos instrumentos de coleta da pesquisa, diálogo com autores utilizados como referencial teórico e a consideração da conjuntura, o que reforça a robustez da abordagem etnográfica na compreensão das complexidades presentes nas práticas educacionais. A triangulação de dados, conforme Minayo (2010), compreende justamente estas informações concretas da pesquisa, dialogando com autores que estudam a temática e análise de conjuntura. Sendo o seu trabalho a principal referência para a construção e interpretação durante a análise de dados.

Esta dissertação segue a estrutura de capítulos, onde cada um, apesar de ter um foco específico, entrelaçam-se e dialogam entre si, Assim, o primeiro capítulo tem como enfoque

apresentar a ótica do pensamento complexo de Edgar Morin, destacando sua visão integradora para compreender as complexidades inerentes ao processo educacional. Em seguida, é realizada a exploração das concepções acerca da interdisciplinaridade, conforme apresentadas por Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, destacando a importância de transcender as fronteiras disciplinares para uma compreensão mais abrangente do conhecimento. Quanto às investigações interculturais, as contribuições elencadas se dão a partir da perspectiva da interculturalidade crítica.

Por sua vez, o segundo capítulo apresenta a compilação do estado do conhecimento sobre a relevância da interdisciplinaridade e da interculturalidade na educação básica percorrendo o caminho desde as políticas educacionais, desafios e oportunidades e a formação de professores para implementação e execução dessas abordagens.

No terceiro capítulo é detalhado o percurso metodológico da pesquisa. Já no quarto capítulo é apresentado o resultado da pesquisa, a percepção e práticas pedagógicas das professoras e professores do Centro Educacional Renascença, uma escola pública de São Luís (MA), e as contribuições e elaboração das abordagens interculturais e interdisciplinares desses professores.

A pesquisa destacou a relevância da interdisciplinaridade e interculturalidade como estratégias pedagógicas essenciais para uma educação mais inclusiva e transformadora. Por meio de grupos focais, questionários e análise de documentos curriculares, identificou-se que essas abordagens possibilitam uma integração entre diferentes áreas do saber, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade. Os professores reconhecem a importância dessas práticas, mas enfrentam desafios significativos, como a sobrecarga de trabalho, a falta de formação específica e o tempo limitado para planejamento colaborativo. O Novo Ensino Médio também foi identificado como uma barreira, impondo demandas que dificultam a adoção de metodologias inovadoras.

A proposta pedagógica do Centro de Ensino Renascença valoriza a diversidade cultural e busca integrar conhecimentos de forma inclusiva e ética, com foco em temas como cultura afro-brasileira, indígena, gênero e sexualidade. Contudo, a implementação dessas propostas enfrenta limitações estruturais, como currículos rígidos e pressões burocráticas. Os professores destacaram que a formação continuada é essencial para desenvolver práticas pedagógicas mais integradas e inclusivas. Além disso, a colaboração entre docentes de

diferentes áreas é apontada como uma estratégia poderosa, embora dificultada pela desorganização dos horários e ausência de espaços para diálogo.

Superar essas barreiras exige mudanças nas condições de trabalho, na estrutura curricular e no apoio institucional. Quando bem implementadas, a interdisciplinaridade e a interculturalidade contribuem para formar cidadãos críticos, éticos e conscientes, promovendo uma educação mais justa e significativa.

## **2. O PENSAMENTO COMPLEXO E AS ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Este capítulo propõe-se a tratar sobre algumas considerações da educação contemporânea, destacando as perspectivas interdisciplinares e interculturais como fundamentais para compreender e enfrentar os desafios do paradigma emergente. Segundo Behrens (1999), esse paradigma representa uma integração entre uma perspectiva progressista e uma visão holística, unindo o ensino com a prática da pesquisa. Sob a ótica do pensamento complexo de Edgar Morin, que oferece uma visão integradora para compreender as complexidades inerentes ao processo educacional e práticas pedagógicas, aprofundaremos nas concepções de interdisciplinaridade apresentadas por Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, ressaltando a importância de transcender as fronteiras disciplinares para uma compreensão mais abrangente do conhecimento.

O enfoque intercultural se dá a partir das investigações da interculturalidade crítica, uma abordagem reflexiva que busca transcender as fronteiras culturais, promovendo uma compreensão mais profunda das diferenças. Exploraremos também as inter-relações entre interdisciplinaridade e interculturalidade, reconhecendo a complexidade das identidades e das relações sociais. Dessa forma, esta seção busca fornecer uma base teórica para compreender e interpretar os desafios contemporâneos na educação, promovendo uma visão mais ampla e integrada do conhecimento.

### **2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN**

Essa tensão animou toda a minha vida.

Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude

eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade. (MORIN, 2015, pág. 7)

Edgar Morin expressa com exatidão aquilo que também me atravessa sobre os modos simplificadores de conhecimento, que tendem a reduzir mais do que a expressar as realidades ou fenômenos que tratam. Para ele, primeiramente, é crucial encarar a palavra "complexidade" como uma palavra-problema admitindo a existência de diferentes formas de lidar e dialogar com ela. Segundo Morin (2000), ao compreendermos que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão, a educação deve reconhecer tal problemática para enfrentá-la de maneira eficiente. Dessa forma, concordamos que, abraçar um princípio de incerteza racional implica reconhecer uma racionalidade que seja teórica, crítica e autocrítica.

O pensamento complexo para Edgar Morin não se limita a simplificar ou empobrecer; ao contrário, representa uma abordagem particular para a apresentação de ideias. O autor procura explorar aspectos que permeiam a experiência humana, abrangendo desde a interação entre cultura e natureza até o imaginário, os sonhos, as utopias e a poesia. Para ele, a compreensão do pensamento complexo exige desfazer duas ilusões que desviam do seu cerne.

A primeira ilusão consiste em acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A segunda ilusão é confundir complexidade com completude. A ambição do que reside no pensamento complexo está na capacidade de abordar as articulações entre os campos disciplinares desmembrados pelo pensamento disjuntivo, aspirando ao conhecimento multidimensional. Sendo seu axioma fundamental a impossibilidade da onisciência.

Tal reconhecimento de um princípio de incompletude implica aceitar a incerteza, reconhecendo os laços entre as entidades que o pensamento necessariamente distingue, sem isolá-las uma das outras. O pensamento complexo é então permeado por uma tensão constante entre a aspiração por um saber não fragmentado, não compartimentado e não redutor, e o reconhecimento da incompleta natureza de qualquer forma de conhecimento.

Nesse sentido, destaco que a busca é por uma compreensão que transcende fronteiras disciplinares, evitando a simplificação que compromete a riqueza inerente à complexidade. O pensamento complexo de Morin, longe de repudiar a simplicidade, procura incorporá-la como um elemento essencial dentro de um quadro mais amplo. Essa abordagem, fundamentada na aceitação da incompletude e da incerteza, revela-se como uma via promissora para uma

apreensão mais profunda da realidade, ainda que completa, pois é inatingível pelos seres humanos.

A perspectiva moriniana destaca a necessidade de transcender as barreiras impostas por paradigmas restritivos, que tendem a fragmentar e simplificar em demasia. A visão proposta pelo autor busca uma compreensão mais holística e integrada, reconhecendo que a complexidade é intrínseca à natureza dos fenômenos estudados. Ao romper com a dicotomia entre ciência e filosofia, Morin propõe uma abordagem que considere a interconexão entre diferentes campos do conhecimento, vislumbrando a realidade como uma teia intrincada de relações que transcendem as limitações impostas pelos cortes arbitrários.

Portanto, sua abordagem ressalta a importância de uma epistemologia mais aberta e interdisciplinar, capaz de apreender a complexidade da realidade humana em toda a sua diversidade e profundidade, a partir da superação de paradigmas restritivos.

A proposta de Morin (2010) vai além da mera acumulação de conhecimento; ela enfatiza o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aplicação e resolução de problemas, além de estabelecer os fundamentos necessários para a integração e atribuição de significado aos saberes adquiridos. Para uma análise mais aprofundada da complexidade, Edgar Morin (2010) utiliza três princípios fundamentais: o dialógico, a recursividade e o hologramático.

O princípio dialógico de Edgar Morin destaca a coexistência entre duas lógicas complementares e antagônicas, como a ordem e a desordem, que se influenciam mutuamente na compreensão da complexidade. Segundo Morin, "a dialógica permite racionalmente a coexistência de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo" (Morin, 2010, p. 96). Esse princípio enfatiza que a desordem é essencial para a criação de novas formas de organização na sociedade, apesar de aparentemente contraditório, já que "fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados" (Morin, 2011, p. 63). Portanto, a dialógica de Morin nos leva a repensar nossa compreensão da realidade, reconhecendo a interdependência entre diferentes aspectos e a necessidade de uma abordagem integradora.

Morin introduz o segundo princípio, o da recursão organizacional, exemplificado por um processo dinâmico em que cada momento é tanto resultado quanto agente. Ele descreve um processo recursivo como aquele em que "os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que se produz" (Morin, 2011, p. 74). Isso sugere uma retroalimentação

entre efeitos e causas, fundamental para compreender a organização dos sujeitos. Morin destaca que os indivíduos humanos contribuem para a formação da sociedade por meio de suas interações, enquanto a sociedade, por sua vez, molda a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes linguagem e cultura (Morin, 2010, p. 95). Esta concepção implica que a sociedade é simultaneamente um produto e um produtor da realidade, influenciando e sendo influenciada pelas experiências individuais. Assim, Morin argumenta que uma reforma no pensamento e na educação é essencial não apenas para transmitir conhecimento e cultura, mas também para abordar a complexidade do mundo de maneira integrada, atribuindo significado às vivências individuais.

O terceiro princípio do pensamento complexo, o hologramático, enfatiza que "não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte" (Morin, 2011, p. 74). Isso contrasta tanto com o pensamento simplificador, que só foca nas partes, quanto com o holístico, que só considera o todo. Reconhecer essa interconexão é essencial para uma compreensão abrangente e precisa da complexidade.

A complexidade delineada por Edgar Morin, revela-se como um enlace de elementos dinâmicos e inter-relacionados, onde a compreensão é desafiada pelo constante movimento e imprevisibilidade. A noção do paradoxo entre uno e múltiplo destaca a coexistência de elementos aparentemente antagônicos, exigindo uma abordagem que vá além das dicotomias simplificadoras.

O pensamento complexo, conforme proposto por Edgar Morin, enfrenta o desafio de lidar com o emaranhado de contradições presentes na realidade. Morin sugere que, para superar esse desafio, é necessário adotar o princípio dialógico, no qual o diálogo se apresenta como uma ferramenta essencial para entender e resolver contradições aparentes. Contudo, esse princípio não ignora os limites do diálogo, reconhecendo que, em algumas situações, as contradições podem persistir ou ser intratáveis.

A complexidade, entendida como uma rede dinâmica de relações, convida o pensamento a acolher os paradoxos e buscar uma compreensão mais integrada, superando a visão dicotômica simplificadora. Essa perspectiva, ancorada no diálogo e na aceitação dos limites, reflete a essência do pensamento complexo e nos convida a lidar com as nuances do mundo de forma mais abrangente.

Nesse contexto, esta pesquisa visa compreender a interdisciplinaridade e a interculturalidade dentro da prática pedagógica. Para tanto, torna-se necessário conceituar e

explorar o conceito de prática pedagógica, relacionando-o à luz do pensamento complexo. A análise será conduzida por meio de levantamento de artigos que articulam a prática pedagógica à teoria de Edgar Morin.

De acordo com Franco (2016), a prática pedagógica é descrita como "uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo" (Franco, 2016, p. 536). Isso implica que ela envolve elementos culturais compartilhados, que formam as subjetividades pedagógicas, como destaca Franco em 2012. Dessa forma, a prática pedagógica, ao ser entendida dessa maneira, adquire uma dimensão complexa, onde as múltiplas influências e interações se entrelaçam, desafiando o educador a integrar esses elementos em sua ação pedagógica.

Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém 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. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia. (Franco, p.541, 2016)

Segundo Franco, a perspectiva da Pedagogia crítica contribui com fundamentos para uma prática pedagógica crítica (Tabela 1), enfatizando a importância da intencionalidade, práxis, resistência e historicidade.

Tabela 1: Princípios da prática pedagógica crítica

| <b>Princípio</b>            | <b>Descrição</b>                                                                                 | <b>Importância</b>                                       |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Intencionalidade            | Estabelecimento prévio de objetivos pedagógicos que guiam o processo didático.                   | Direciona a práxis e possibilita a transformação.        |
| Práxis                      | Relação dialética entre teoria e prática, onde a ação reflexiva transforma a teoria e a prática. | Emancipação e transformação do educador e educando.      |
| Resistências e Desistências | A prática pedagógica deve lidar com resistências e incluir a reflexão crítica.                   | Promove o diálogo e a superação de contradições.         |
| Historicidade               | Reconhecimento de que a educação é um processo histórico, sujeito a mudanças e imprevistos.      | Adaptação e relevância contínua das práticas educativas. |

Fonte: autoria própria com fundamento em Franco (2016)



A prática pedagógica, ao ser guiada pela intencionalidade, visa estabelecer objetivos claros que orientem o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a transformação social. A práxis, por sua vez, destaca-se como uma relação dialética entre teoria e prática, onde a ação pedagógica deve ser reflexiva e transformadora, promovendo a emancipação. Ao enfrentar resistências e incluir a reflexão crítica, a prática pedagógica propõe a superação de contradições e contribui para a construção de uma educação mais crítica. A historicidade, por sua vez, é essencial, pois reconhece que a educação é um processo histórico e dinâmico, que exige práticas adaptativas e dialógicas, capazes de lidar com imprevistos e transformações contínuas.

No entanto, é importante destacar que o paradigma cartesiano, que se desenvolveu a partir do pensamento fragmentado de René Descartes, influencia profundamente a educação. Esse modelo, caracterizado pela divisão dos problemas em partes menores e sua organização lógica, promove um ensino disciplinar e reducionista, que fragmenta o conhecimento e limita a percepção da interconexão entre as disciplinas. Behrens e Oliari (2007, p. 60) afirmam que a prática pedagógica tradicional leva o aluno a se caracterizar como um ser subserviente, obediente e sem forma de expressão.

Esse modelo reducionista não responde mais aos desafios contemporâneos da educação, como apontam Silva Júnior e Suanno (2017). Uma alternativa a esse paradigma é o pensamento complexo de Edgar Morin, que busca romper com a fragmentação e promover uma visão sistêmica e global do conhecimento. Morin (2010) sugere que a educação deve ser um processo de construção que permita a reflexão a partir de conflitos e experiências diversas, colocando no centro a importância da emoção, sensibilidade e imaginação na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a prática pedagógica interdisciplinar e a ação crítico-reflexiva do professor tornam-se essenciais para um ensino de qualidade, integrando pesquisa e prática pedagógica. A prática pedagógica interdisciplinar, ao promover um conhecimento reflexivo e contínuo, permite que os professores compreendam, analisem e reconstruam suas ações, superando o paradigma da simplificação e adotando uma educação baseada na complexidade.

Conforme destacado por Lima (2021) e alinhado ao pensamento de Sacristán (1999), a prática pedagógica pode ser entendida como um processo de educar nas instituições, normatizado pela legislação e organizado de acordo com os documentos oficiais da educação,

como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, ela segue uma estrutura organizacional pré-definida, influenciada por questões culturais, sociais e históricas.

Para integrar a prática pedagógica à ação docente, é fundamental explorar novos caminhos educacionais que envolvam uma multiplicidade de saberes. Nesse sentido, o pensamento complexo, com seus princípios hologramático, recursivo e dialógico, emerge como um elo que ajuda a superar a linearidade ainda presente nas escolas.

O princípio recursivo, conforme Morin (1999), sugere que os produtos e efeitos são, ao mesmo tempo, causadores daquilo que os produziu. Quando aplicado ao contexto escolar, esse princípio favorece uma prática pedagógica que reconhece o aluno como sujeito ativo na produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que é influenciado pelos saberes adquiridos.

No contexto da abordagem complexa, Fleury (2024) ressalta o papel essencial do professor na superação do paradigma fragmentado, ao atuar de forma crítica, reflexiva e democrática, com uma visão interdisciplinar. Para Behrens (2009), o docente deve ir além da mera reprodução do conhecimento, buscando explorar caminhos alternativos que fundamentam uma ação educativa significativa e competente, incentivando os alunos a resgatar valores que a sociedade moderna tem perdido, como justiça social, paz, solidariedade, igualdade e honestidade.

Para atingir esse objetivo, Fleury (2024) sugere que o professor adote metodologias críticas, sempre considerando o futuro da humanidade e das demais formas de vida no planeta. De acordo com Morin (2000), é fundamental estimular o desenvolvimento harmônico das dimensões pessoais – física, intelectual, emocional, espiritual, social, planetária e cósmica. Dessa forma, o papel do professor se expande, posicionando-o como um ser humano engajado, preocupado com seus semelhantes e com a vida no planeta. Ele se torna, assim, um comunicador que estabelece uma relação dialógica e interativa com seus alunos.

## 2.2 INTERDISCIPLINARIDADE: concepções a partir de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda

A interdisciplinaridade, um dos temas centrais desta dissertação, tem me provocado questionamentos desde os primeiros anos da graduação, como: o que exatamente representa e como se manifesta? Embora as diferentes concepções sejam distintas, elas convergem para a superação da fragmentação do conhecimento e a necessidade de diálogo entre disciplinas,

buscando a interligação dos conteúdos. Para o filósofo Hilton Japiassu, a interdisciplinaridade é mais do que uma abordagem ou metodologia; é, de fato, uma categoria científica fundamental para a produção de conhecimento.

Nesse sentido, Oliveira (2015) levanta uma questão intrigante: qual é o significado humano de adotar a interdisciplinaridade na abordagem educacional? De forma geral, a interdisciplinaridade, em um primeiro momento, traz mais questionamentos do que respostas, o que torna essencial um aprofundamento em quem se debruçou sobre o assunto. Para responder a essa questão, a seção em questão se fundamenta nas análises de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, que apresentam a interdisciplinaridade não como uma nova ciência ou disciplina, mas como a oportunidade de estabelecer um diálogo entre diversas disciplinas e seus conceitos, sem desconsiderar ou depreciar os conhecimentos gerados em cada área do saber.

Nesse contexto, Japiassu (1976) define a interdisciplinaridade como um processo de interatividade mútua, no qual todas as disciplinas se entrelaçam na construção do conhecimento, promovendo a reconexão das fronteiras estabelecidas. Ivani Fazenda e seu Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (GEPI) vão além, afirmando que a interdisciplinaridade não se trata apenas de conectar pontos comuns entre as disciplinas, mas de uma atitude voltada para a ação em relação ao conhecimento: "a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação" (Fazenda, 2011, p. 80).

Assim, o significado humano de adotar a interdisciplinaridade na abordagem educacional reside na compreensão de que os estudantes não são apenas receptores passivos de conhecimento fragmentado, mas seres integrados em suas vidas sociais e contextos. A interdisciplinaridade permite que vejam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais holística do mundo e formando-os para enfrentar desafios complexos com uma abordagem mais integrada. Além disso, incentiva o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração, preparando os estudantes não só para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação mais significativa na sociedade.

Compreender a importância do conhecimento interdisciplinar como resposta às limitações do saber disciplinar, como ressalta Japiassu (1994), é fundamental. A especialização excessiva contribui para o esfacelamento do saber, resultando na fragmentação do horizonte epistemológico. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como um elemento

essencial para desafiar o caráter territorial do poder pelo saber, destacando a necessidade de negociação entre diferentes perspectivas.

Gerard Fourez (1997) denomina de "ilhas de racionalidade" a proposta de interatividade mútua entre disciplinas, indicando que todas se interconectam na construção do conhecimento. Corroborando as ideias de Japiassu (1976), ele afirma que a disciplina não deve ser negada, mas não pode ser o fim do processo. As "ilhas da racionalidade" representam o conhecimento específico, que, ao realizar trocas entre si, contribui para o aperfeiçoamento contínuo do saber. Nesse sentido, a racionalidade envolve a discussão crítica a ser desenvolvida durante a análise da situação-problema.

Essas considerações convergem para reflexões e compreensão da interdisciplinaridade como produção de conhecimento e resolução de desafios contemporâneos. Mas, quais seriam as concepções de disciplinaridade aos olhos de Japiassu? De acordo com o autor:

A disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Com isso, nota-se a importância da disciplinaridade na constituição de novos conhecimentos, a especialização promove um aprofundamento linear. A atividade interdisciplinar desempenha o papel específico de criar pontes para religar as fronteiras entre essas disciplinas isoladas e altamente específicas. O elo propiciado é de um enriquecimento ainda mais abrangente e multifacetado para cada área envolvida, resultando em um conhecimento mais completo e harmonioso da realidade humana. De maneira resumida, a interdisciplinaridade ao invés de diluir as disciplinas, as fortalece, as considera, proporcionando uma compreensão ampla e integrada aos desafios e fenômenos estudados.

A interdisciplinaridade para Japiassu pode ser traduzida ainda na busca em estabelecer relações de interdependência e conexões recíprocas entre as disciplinas, revelando sua essência na intensidade das interações entre especialistas e o nível real de integração entre as disciplinas. Trata-se de um processo dinâmico e interativo que se materializa na comparação de resultados obtidos em uma disciplina com os de outra, no confronto de perspectivas distintas e na possível transformação dessa interação, que vai desde a simples troca de ideias até a integração mútua.

Para Ivani Fazenda, ao que lhe concerne acerca da interdisciplinaridade, está a ousadia da busca, o movimento da pesquisa. A autora em seu livro *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa* (Fazenda, 2003), apresenta a mudança histórico-crítica do conceito de interdisciplinaridade, onde analisa de forma rigorosa a realidade e a evolução do discurso e a trajetória dos estudos sobre a interdisciplinaridade em diversos países, sobretudo, no Brasil. .

Para expor de forma diacrônica, em 1960 na França e Itália tem-se o movimento estudantil e professores reivindicando uma educação integrativa, opondo-se a especialização excessiva que promovia uma visão fragmentada e pouco elucidativa da realidade. Nesse mesmo período, Georges Gusdorf, faz uma importante reflexão sobre a necessidade da totalidade do saber. Gusdorf foi um dos precursores do movimento interdisciplinar, ele considerava que “É alienada e alienante toda ciência que se contente de desintegrar e dissociar seu objeto”.(Gusdorf, 1977, p. 619)

No início da década de 70 a interdisciplinaridade chega ao Brasil, onde Hilton Japiassu (1976) realizou avanços significativos sobre o estudo. Inicia-se então uma busca pela explicitação filosófica na construção da epistemologia da interdisciplinaridade. Na década seguinte, a busca ocorre por uma diretriz sociológica, a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção de um método para a interdisciplinaridade. O que se desejava era que a epistemologia explicitasse o teórico a partir do prático, o encontro e a cooperação das disciplinas e da influência que uma exerce sobre a outra, além das relações existentes entre ciências naturais e ciências humanas.

Desde a década de 70, Ivani Fazenda se debruça em pesquisas sobre a interdisciplinaridade e a educação, traça o papel da escola e o perfil dos professores como portadores dessa atitude disciplinar.

O que a autora apresenta é o comprometimento diferenciado da professora, da pesquisadora, a ousadia da técnica e procedimentos de ensino. Em contrapartida, apresenta, após levantar toda a bibliografia daquele período, analisar as proposições sobre interdisciplinaridade a época das reformas de ensino no Brasil e obter uma ampla visão da Legislação educacional, onde constata a falta de critério, o descaso a desinformação e que amparam o projeto de reforma da educação da década de 1970<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Em 1970, o governo militar estabeleceu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. A lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. O 2º grau na época teria como objetivo principal a profissionalização, que deveria ser ofertado tanto em escolas públicas, quanto em privadas nesse nível de ensino. O principal argumento do governo de Emílio Médici para tal reforma era a necessidade de mão de obra, em prol do desenvolvimento.

A autora destaca que o barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileira na década de 70, condena a escola ao esfacelamento por 20 anos de estagnação:

A alienação e o descompasso no trato das questões mais iniciais e periódicas da interdisciplinaridade provocaram não apenas o desinteresse, por parte dos educadores da época, em compreender a grandiosidade de uma proposta interdisciplinar, como contribuiu para o empobrecimento do conhecimento escolar. (FAZENDA, 1994, p. 26)

Na década de 80, os estudos sobre interdisciplinaridade repercutem fortemente no Brasil, justamente pela necessidade de elucidar os diversos equívocos oriundos das dicotomias estabelecidas nos anos 70. Fazenda (1985) verifica que as contradições se explicitam em diferentes esferas do poder a partir do quadro político da época.<sup>2</sup>

A repercussão dos estudos sobre interdisciplinaridade nos anos 80 no Brasil abarcam a necessidade de superar alguns modismos, dentro disso a ideologia está em pauta para as discussões realizadas por Ivani Fazenda. A autora traz como principal mecanismo ideológico de manutenção do poder as esferas do saber e do agir totalmente ignoradas pelos educadores da época, a educação para a interdisciplinaridade era conveniente durante aquela gestão. Fazenda (1994) aponta que os educadores, estudantes foram silenciados durante esse processo de entorpecimento, assim como também a imprensa apresentou um distanciamento da questão desonesta com a qual a articulação educacional estava sendo proposta:

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim, toda a educação. Foi um tempo de silêncio, iniciado no final dos anos 50, que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal. (FAZENDA, 1994, p.30)

Um dos destaques da pesquisa de Ivani Fazenda durante as décadas de 80 e 90, foi registrar quais eram as atitudes interdisciplinares dos professores em relação a ação e ao prazer de conhecer e pesquisar com comprometimento em técnicas e ensino. Para isso, a autora, tecendo reflexões sobre o sentido de ser recorre a Antropologia Filosófica e sobre o

---

No ano de 1982, o Congresso recebe do governo militar o projeto que extinguiria a exigência de habilitação profissional.

<sup>2</sup> Ver “Educação no Brasil anos 60 - o pacto do silêncio”, (Fazenda, 1985).

sentido do fazer utiliza-se da Antropologia Existencial. Nesse processo, em diálogo com diferentes áreas e autores, Ivani Fazenda, por meio da linguagem, utilizando-se da escrita, aponta novas óticas construídas pelo viés interdisciplinar. Pois, compreende que adentrar espaços de conhecimento da linguagem e da filosofia permite a passagem harmônica sobre os sentidos do ser. Quanto ao sentido do fazer, este se delineia na prática docente, onde o professor se contextualiza e se historiciza no processo vivido em interlocução com diversos autores e diferentes áreas do conhecimento, interseccionando-as.

A contribuição significativa de Japiassú, juntamente com a notável presença de Ivani Fazenda, desdobrou-se na disseminação do tema no cenário educacional brasileiro. O cerne temático da abordagem de Japiassú reside no âmbito epistemológico, oferecendo fundamentos teóricos que propiciam a incorporação metodológica no âmbito interdisciplinar, indicando, para tal propósito, a inclinação para a condução de pesquisas em conjuntos colaborativos.

Por sua vez, Ivani Fazenda concentra-se no domínio pedagógico, direcionadas à inquietação acerca da estruturação curricular, evidenciam a natureza problemática da disciplinaridade no contexto educacional brasileiro e sinalizam para a adoção de uma pedagogia interdisciplinar. O seu labor mantém-se em sintonia com o de Japiassú, utilizando as mesmas terminologias, embora apresente discrepâncias no que concerne à abordagem pessoal para alcançar a interdisciplinaridade.

Em suma, ambos autores erigem-se como legados cruciais para a jornada investigativa em plena execução, com a consciência de que a formação genuína não se dá mediante ideias alheias e que o conhecimento floresce da dúvida e se nutre da fertilidade das incertezas.

Assim, a interdisciplinaridade se revela como essencial e sutil entre o ensinar e o aprender. Elevada além de mera formulação teórica, torna-se uma atitude, guiando os educadores e as escolas na recriação do trabalho pedagógico. Desenha-se não apenas como um conceito, mas como um rito, fluindo através do currículo, métodos, entrelaçando-se nos conteúdos, elevando-se na avaliação e moldando as formas de organização dos espaços para a aprendizagem em constante evolução.

## 2.3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

As transformações em nossa sociedade ocorrem rapidamente, esses processos exigem uma construção gradual e minuciosa, acontecendo no entrelaçamento de culturas que se

conectam de maneira cada vez mais evidente. Isso demanda uma leitura abrangente do contexto global e local, que por sua vez, requer uma discussão plural e multifacetada.

Nesse tocante, a interculturalidade, conforme Virgílio Alvarado (2003), propõe um projeto político que reconhece a inevitabilidade da interação entre culturas, permitindo o estabelecimento de diálogos plurais. Assim, a interculturalidade assume um caráter político, como afirma Lopes (2012), surgindo como uma reação dos estados nacionais ao processo de uniformização cultural causado pela globalização. Diferente do multiculturalismo, a interculturalidade carrega um caráter emancipatório.

Alvarado (2003) e Lopes (2012) indicam que a simples coexistência entre os membros de uma sociedade não é suficiente para garantir seus direitos fundamentais. A perspectiva da interculturalidade crítica, conforme Candau (2006), questiona essa visão, apontando que os processos de transformação nas sociedades latino-americanas precisam ser vistos sob uma ótica política, voltada para a construção de democracias em que a redistribuição e o reconhecimento cultural sejam fundamentais para a realização da justiça social. Candau (2014) destaca que a interculturalidade, nesse sentido, se caracteriza por um diálogo dinâmico entre culturas, sempre em condições de respeito e equidade.

Walsh (2005) contrapõe a perspectiva decolonial aos olhares coloniais, promovendo a ideia de um diálogo mais amplo, especialmente a partir do Sul Global. Ela enfatiza que a decolonialidade deve ser uma luta persistente contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos. A subalternidade, como compreendida por Walsh, envolve a hierarquização nas relações sociais e o silenciamento dos corpos, uma forma de dominação. Portanto, desconstruir o sujeito subalterno é urgente, pois abre caminho para novos dispositivos de subjetivação, conforme apontado por Azibeiro e Fleury (2009).

Nas décadas de 60 e 70, segundo Lopez (2009), o conceito de interculturalidade na América Latina passou a ser associado à resistência contra os processos de desculturação, que, para Darcy Ribeiro, representam novas formas de luta de classe, ocorrendo por meio da transfiguração sociocultural ou até mesmo pela destruição física.

Sueli Carneiro (2005) alerta para o processo de desculturação, identificando-o como epistemicídio — uma das facetas do racismo que aniquila cognitivamente os indivíduos racializados e inferiorizados, promovendo seu banimento social e desconfiança intelectual. No cotidiano escolar, essa imposição do embranquecimento cultural subordina os educandos, transformando-os em colonizados, dependentes de um processo persistente de produção da



inferioridade intelectual. Carneiro (2005) descreve o epistemicídio como uma tecnologia de controle que visa anular a autonomia intelectual, ligando-se ao biopoder e ao racismo, sendo uma forma de controlar mentes e corações.

A educação intercultural na América Latina, conforme Walsh (2009), apresenta três concepções: a relacional, que trata a interculturalidade como um processo natural de sincretismo, muitas vezes limitando os conflitos; a funcional, que reconhece a diversidade com o objetivo de alcançar a estabilidade social; e a crítica, que questiona as estruturas existentes e propõe uma construção social voltada para discutir o poder e o colonialismo.

Em *América Latina e o giro decolonial*, Ballestrin (2013) apresenta uma visão crítica considerando a colonialidade como construção da modernidade, tendo autores latino-americanos como Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Walter Mignolo propondo uma alternativa epistemológica à modernidade eurocêntrica. Esses autores buscam um novo projeto de civilização e epistemologia que rompa com a hegemonia colonial.

Nesse sentido, Estermann (2017) reforça a importância de se reconhecer a dignidade ontológica e epistemológica dos conhecimentos historicamente negados pelo colonialismo. Esses conhecimentos, muitas vezes negligenciados, desempenham um papel crucial na construção de uma nova geopolítica do conhecimento. Seguindo essa linha de pensamento, Candau (2012) descreve e delimita a interculturalidade crítica como a construção de identidades dinâmicas e plurais, desafiando visões essencialistas e promovendo processos de empoderamento de sujeitos subalternizados.

O que a interculturalidade crítica envolve é o reconhecimento de movimentos sociais que buscam pautas identitárias e a proposição de políticas de reconhecimento para fortalecer a democracia e a emancipação social. Candau (2012) propõe categorias como sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas para desenvolver o papel da interculturalidade. Tais práticas socioeducativas associadas à interculturalidade estão para questionar as dinâmicas educacionais padronizadas e promover a construção coletiva e a participação.

O diálogo intercultural, no entanto, enfrenta desafios significativos, como a necessidade de ser integrado de forma explícita na formação inicial e continuada de professores, até mesmo compreender melhor sobre esta abordagem e como está sendo denominada e empreendida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes, por exemplo, não abordam diretamente o diálogo intercultural, o que pode resultar em uma

abordagem superficial ou distorcida da diversidade e identidade no ambiente escolar. Como afirma Britzman (1996), a identidade deve ser encarada de forma multifacetada e não deve ser reduzida a hierarquias ou estereótipos. E não é tão simples, se entendermos que as identidades são fluidas e fazemos a análise como sujeitos do nosso tempo, precisamos compreender que, nós professores, necessitamos de formação contínua e atualizada constantemente.

Nesse tocante, Clifford Geertz (1999), em *Os Usos da Diversidade*, destaca como a globalização impactou as diferenças culturais de forma muito mais acelerada, embora não tenha amenizado os preconceitos e discriminação no mesmo ritmo. Ele argumenta que a diversidade cultural é um componente essencial de uma sociedade complexa, que envolve não apenas diferenças étnicas, mas também geracionais, de gênero, sexualidade e classe. Para Carrara (2009), essa diversidade exige uma abordagem integrada e conjunta. O que vai de encontro com as premissas da interculturalidade e interdisciplinaridade, conforme temos destacado no texto.

Esta sociedade complexa nos conduz a outras interrogações que demandam das epistemologias feministas, sociais, culturais e interdisciplinares para o enfrentamento aos desafios em busca de superações ao conhecimento posto. Geertz (1999) nos aponta que a tolerância passiva e aceitação pragmática; são atitudes moralmente aceitas, a não mudança de postura só poderia ser encarada, segundo o autor, como intelectualmente desonesta, por justamente não traçar mudanças significativas e ceder espaços aos invisibilizados. Para tanto, Carrara (2009); aponta que precisamos manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças:

A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais. Lembremos, por exemplo, que até o início do século XX uma das justificativas para a não extensão às mulheres do direito ao voto baseava-se na ideia de que elas possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens. Este imperativo de encontrar no corpo as razões de tais diferenças, ou seja, de essencializá-las ou neutralizá-las, explica-se pela preponderância formal dos princípios políticos do Iluminismo, muito especialmente do princípio da igualdade. Depois da Revolução Francesa, nas democracias liberais modernas, apenas desigualdades naturais, inscritas nos corpos, podiam justificar o não acesso pleno à cidadania. (CARRARA, 2009, p. 13).

Dessa forma, debater a questão da identidade é fundamental quando pensamos na construção de uma sociedade mais democrática, que pode ser fundamentada na

interculturalidade crítica sendo articulada desde a educação básica. Almejando uma postura que confronte as diferenças culturais de maneira incômoda, reflexiva e instigante para o entendimento mais profundo das subjetividades variantes na própria sociedade. Geertz (1999), defende que a passividade diante da intolerância, discriminação e racismo não é honesta, não é suficiente para lidar com a diversidade cultural, é necessário um reajuste nos hábitos teóricos, conforme defende no trecho abaixo:

Nós podíamos pensar sobre os “primitivos” (“selvagens”, “nativos”...) como pensamos sobre marcianos – como possíveis maneiras de sentir, argumentar, julgar e se comportar, de prosseguir, descontinuar às nossas, alternativas a nós. Agora que aqueles mundos e aquelas maneiras “outras” de pensar não estão em sua maioria realmente alhures, mas são, bem aqui ao lado, alternativas para nós, “lacunas (imediatas) entre eu e aqueles que pensam de forma diferente de mim, um certo reajuste dos nossos hábitos retóricos assim como de nosso sentido de missão parece estar na ordem do dia. Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, análise e compreensão dependem menos de separarmos nós mesmos dos outros e os outros de nós para defesa da integridade do grupo e manutenção da lealdade do grupo do que de definir o terreno a ser percorrido pela razão se as suas modestas recompensas tiverem de ser alcançadas e apreciadas. (Geertz, 1999, p.29)

O autor argumenta que é necessário reconhecer a diversidade cultural como oportunidade de expandir nossa compreensão das diferentes formas de pensar e viver. Em vez de separar “nós” dos “outros”, Geertz (1999) enfatiza a importância de definir um terreno comum onde a razão possa ser exercida para alcançar e apreciar as modestas recompensas da compreensão mútua, e, assim, exercer os diálogos entre saberes.

Para instaurar o exercício dos diálogos entre saberes, Geertz (1999), ressalta a empatia e abertura de espaço para novas perspectivas, em um esforço contínuo e completa:

Nossa simpatia vem do nosso conhecimento de até que ponto ele conquistou o direito aos seus pontos de vista e a amargura que, portanto, há neles, da nossa compreensão do terrível caminho que ele teve de percorrer para chegar a eles e o que – o etnocentrismo e os crimes que ele legitima – tomou-o tão terrível. Se quisermos ter a capacidade de julgar, como devemos querer, precisamos nos tornar capazes de ver. E para tanto, o que já vimos – as entranhas das nossas cabines de trem; os exemplos históricos iluminadores de nossas nações, nossas igrejas, e nossos movimentos – por mais fascinante que seja um e por mais ofuscante que seja o outro, simplesmente não basta. (Geertz, 1999, p.33)

Nesse sentido, para ir além, precisamos enxergar os diversos problemas estruturais enfrentados em nossa sociedade como um tudo, no âmbito da educação, alguns desses problemas são apresentados por Moacir Gadotti em seu livro *Diversidade Cultural e*

*Educação para Todos* (1992), que aponta sobre as dificuldades de aprendizagem e os índices de evasão. De maneira geral, segundo Gadotti (1992), isso ocorre porque a escola ainda se refere à cultura hegemônica, voltada para si e não para todas as pessoas. A escola para todos requer que se abandone a postura monocultural e uniforme, valorizando e respeitando a diversidade culturalmente presente nesses espaços, pois, conforme Moacir Gadotti (2007), educar para um mundo possível alternativo é educar para a existência de diversos mundos possíveis.

Para isso, Gadotti (2007), sustenta que é preciso visibilizar o que foi escondido pela opressão, dar voz aos silenciados, concluindo que educar para um outro mundo possível é desalienar, desfetichizar, pois: “[...] o fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificadas. Fetichizados, somos incapazes de agir porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer.” (GADOTTI, 2007, p.1).

A reflexão sobre a educação e diversidade cultural, também abordada por Nilma Lino Gomes (1999), envolve a relação entre o eu e o outro, não se restringindo apenas ao reconhecimento do outro como algo diferente. Essa discussão deve estar presente tanto na formação quanto na prática de todos os educadores e educadoras. Para Gomes (1999), a sociedade brasileira é representada por uma multifacetada diversidade cultural, e, por isso, é preciso compreender que; a diversidade cultural vai além do aspecto pluriétnico e pluricultural, sendo muito mais complexa. Sua heterogeneidade exige um posicionamento crítico e político, assim como uma visão ampla capaz de abranger os diversos recortes dentro de uma realidade culturalmente diversa.

Ao considerarmos as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos necessários para construir o diálogo e garantir a cidadania para todos, independentemente das diferenças, não podemos negligenciar a importância de uma instituição fundamental em nossa sociedade que é a escola que tem o papel fundamental na construção dessa relação.

O conceito de identidade por vezes, ainda é distante, ele é tratado por diversos autores sob diferentes visões. O conceito de identidade, tratado por Dubar (1997), atribui a identidade a processos identitários dialéticos, que se constitui a partir de duas ocorrências: relacional e biográfico. Sintetizando, o processo identitário relacional tem a ver com a perspectiva do

*outro* sobre o *eu*, sendo este mais objetivo e genérico. Por sua vez, o processo identitário biográfico corresponde ao *eu* para *si*, sendo subjetiva e complexa.

Para Bauman (2005), a construção da identidade está nos acontecimentos exercidos pelas conexões estáveis que fazemos uns com os outros em um campo ambivalente, onde se conecta e desconecta:

Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem — para nosso desespero eterno — faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver. Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se. (BAUMAN, 2003, p.97).

Nesse sentido, segundo Hall (2006), a identidade na contemporaneidade é móvel e busca valorizar em suas construções identitárias e oscilantes, rompendo com o sujeito do iluminismo: o autosuficiente e individualista, tornando cada vez mais perceptível sua imbricação com sociedade e cultura.

Britzman (1996); argumenta em favor de uma noção mais complexa e historicamente fundamentada de identidade. Esta noção vê a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que envolve elementos sociais. Nesse tocante, discorre Gomes (2002, p.39); que:

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivadas são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros.

A partir dos conceitos de diversidade e identidade, que são fundamentais para a interculturalidade crítica e pressupõem o pensamento complexo e interdisciplinar, estabelece-se a base teórica desta pesquisa, que visa compreender e enfrentar os desafios contemporâneos na educação, promovendo uma visão mais integrada do conhecimento.

Candau (2008) destaca que a educação intercultural não pode ser limitada a atividades pontuais nem focar exclusivamente em grupos sociais específicos. Ela deve afetar todos os atores e dimensões do processo educativo, abrangendo desde a seleção curricular até as

práticas didáticas, atividades extraclasse e a relação entre professores, alunos e comunidade. Isso implica uma transformação global na educação, que deve envolver toda a organização escolar.

Oliveira e Candau (2010) ressaltam o crescente reconhecimento da importância das relações entre educação e diferenças culturais no Brasil e na América Latina, refletindo a necessidade urgente de revisar a educação para torná-la mais inclusiva e representativa das diversas identidades culturais. A crescente visibilidade das questões étnico-raciais, associada ao fortalecimento dos movimentos negros, tem impulsionado avanços nas políticas públicas, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que têm sido fundamentais na promoção de uma pedagogia decolonial e intercultural. Essa abordagem contribui para a construção de um currículo escolar mais democrático, essencial para combater as desigualdades sociais e educacionais no país.

A Constituição de 1988 e a Lei 10.639/03 são marcos legais importantes nesse processo, reconhecendo a pluralidade étnica da sociedade brasileira e garantindo o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A década de 1990, com o conceito de afrodescendência, marcou uma mobilização social e acadêmica que culminou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais integraram a diversidade cultural como tema transversal. A promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a educação sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representou um avanço significativo nas políticas de ação afirmativa, promovendo debates importantes sobre a superação da perspectiva eurocêntrica e o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira. No entanto, a aplicação efetiva dessas diretrizes nas práticas pedagógicas enfrenta desafios, especialmente considerando a persistência do mito da democracia racial e da colonialidade do ser.

Silva e Ferreira (2013) enfatizam a influência dos movimentos sociais negros na educação e como as políticas afirmativas, como a Lei nº 10.639/03, buscam corrigir desigualdades históricas, principalmente no campo educacional. Eles utilizam as lentes teóricas dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos para examinar como essas políticas enfrentam a colonialidade do saber e promovem uma educação que valoriza diferentes culturas e desafia a hegemonia eurocêntrica. A adoção de ações afirmativas na educação, como a Lei nº 10.639/03, revela-se como um processo lento, mas direcionado à

de(s)colonização dos currículos escolares, ainda referenciados em uma epistemologia eurocêntrica, que muitas vezes perpetua o racismo epistêmico.

A Lei 11.645/08<sup>3</sup>, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas, também representa um marco importante na educação brasileira. Meinerz et al. (2015) destacam que essa legislação não apenas corrige lacunas históricas, mas também promove o respeito e valorização das culturas indígenas. Contudo, a eficácia dessa lei enfrenta desafios, como a necessidade de formação docente específica e a superação de preconceitos arraigados. A interculturalidade preconizada pela Lei 11.645/08 vai além de um conhecimento superficial das culturas indígenas, buscando promover um diálogo genuíno e o reconhecimento mútuo de saberes.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos significativos, pois questionam a hegemonia do saber ocidental e abrem espaço para a discussão do racismo epistêmico. Ramón Grosfoguel (2016) define o racismo epistêmico como a hierarquização do conhecimento ocidental em relação aos conhecimentos de outras geopolíticas, marginalizando saberes não-ocidentais e reforçando a ideia de que o conhecimento ocidental é universal e superior. Esse fenômeno tem sido utilizado para legitimar projetos imperiais, coloniais e patriarcais, perpetuando estruturas de dominação e exclusão.

Portanto, a construção de uma base epistemológica intercultural e crítica, que revise os currículos educacionais e promova novas perspectivas sobre a história e suas interpretações, é essencial para uma educação mais inclusiva e transformadora. Embora as legislações representem avanços importantes, ainda há conflitos e negociações epistêmicas no contexto educacional brasileiro, refletindo a complexidade e os desafios dessa transição.

### **3. RELEVÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE E DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A interculturalidade e a interdisciplinaridade são pilares fundamentais da educação básica, funcionando como alicerces epistemológicos que ultrapassam as fronteiras de disciplinas e culturas. Ao fomentar o diálogo entre diferentes saberes e experiências culturais,

---

<sup>3</sup> A Lei nº 10.639/2003, em vigor desde 2003, exige o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Já a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também o ensino de História e Cultura indígena. Esses instrumentos legais são fundamentais na luta contra o racismo no campo educacional.

essas abordagens podem ampliar a compreensão dos alunos para uma apreciação mais profunda da complexidade humana. Desde a metade do século XX, a interdisciplinaridade tem se destacado como uma resposta à fragmentação do conhecimento imposta pela ciência moderna, ganhando destaque nas políticas públicas de educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, enfatiza a importância da interdisciplinaridade para promover práticas pedagógicas mais integradas, como refletido na Meta 3 da Lei Nº 13.005/2014. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) apontam a interdisciplinaridade como uma "visão de mundo" que orienta as práticas pedagógicas, sendo essencial para a mobilização do conhecimento nas escolas.

A interdisciplinaridade envolve a transferência de métodos e conceitos entre diferentes disciplinas, sendo um trabalho cooperativo e colaborativo que depende de planejamento integrado e disposição para o diálogo (Nogueira, 2001). A implementação de projetos temáticos facilita a organização coletiva do trabalho pedagógico, ainda que esses recursos, em muitos casos, sejam utilizados de forma restrita. A DCN (BRASIL, 2013) reforça a importância dessa abordagem para a organização curricular, que deve ser planejada de forma integrada e pactuada com a comunidade educativa.

Garcia (2008) realiza uma análise detalhada sobre a interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ensino Fundamental e Médio, destacando diferentes significados e abordagens. Para o MEC, a interdisciplinaridade é uma forma de integrar e interpretar diversos tipos de conhecimento, ajudando a superar a fragmentação do saber e promovendo uma abordagem mais reflexiva e integrada no Ensino Fundamental e Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a interdisciplinaridade, destacando sua importância para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No contexto brasileiro, a interdisciplinaridade se destaca nas políticas educacionais sendo considerada positiva para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo inclusive o aprofundamento de conhecimentos e a diversificação das metodologias. A pluralidade cultural também é reconhecida como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e duas legislações se destacam nesse contexto, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 12.711/2012, que visam, de forma geral, garantir a inclusão de temas culturais diversos, como a afro-brasileira e a indígena, no currículo escolar. No entanto, a implementação dessas leis ainda enfrenta desafios, como a falta de estrutura e de materiais pedagógicos adequados.



Este capítulo busca, portanto, evidenciar a relevância das práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais na educação contemporânea, podendo contribuir para uma formação mais completa dos alunos, onde esta se alinha às demandas sociais e culturais contemporâneas, e refletir sobre os desafios que ainda persistem na implementação dessas abordagens no cenário educacional brasileiro.

Apesar dessas iniciativas, a educação básica, influenciada por avaliações nacionais, como o ENEM, tornou-se mais voltada na preparação para o ingresso no ensino superior, reestruturando o currículo fazendo com que os conteúdos contemplem essas avaliações externas. O que acaba diminuindo as possibilidades e tempo para trabalhar com temas que beneficiem a construção do pensamento mais reflexivo e crítico da sociedade. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete uma concepção formal de educação, que restrita a conteúdos, reforça hierarquias sociais, de forma a selecionar temas e conteúdos que não contemplem uma educação emancipatória.

Conforme aponta Santiago (2020) a BNCC e as políticas de avaliação indicam um controle e monitoramento centralizados, destacando a necessidade de reinvenção e resistência para uma educação pautada pela interculturalidade. Nesse sentido, o autor aborda que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é visto como um segundo instrumento, podendo ser constantemente revisado e atualizado para ser um compromisso político com a transformação do espaço escolar. Por meio de uma compreensão dinâmica das relações escolares, o PPP pode ser uma ferramenta para viver a interculturalidade e promover processos formativos e reflexivos no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, prevista na Constituição de 1988, mencionada pelo Plano Nacional de Educação de 2014 e elaborada pelo MEC, desencadeia inúmeras discussões, sobretudo, em relação ao seu propósito em promover qualidade para a educação. Historicamente, a padronização da educação no Brasil interliga-se aos interesses econômicos brasileiros e internacionais ao passo que se distancia das proposições locais e da oportunidade de atualizar e aprofundar pontos centrais para a emancipação humana. Isso, a partir da compreensão histórica da realidade para uma perspectiva e possibilidade de construir uma sociedade justa e democrática. Diante do exposto, investigar as concepções da interdisciplinaridade e da interculturalidade, pilares da BNCC (BRASIL, 2018) e seus desdobramentos no Documento Curricular do Território Maranhense, pode desvelar seus sentidos e significados.

Para tanto, por meio de levantamento de dados bibliográficos e documentais, abarcando estudos de autores com teorizações sobre interdisciplinaridade e interculturalidade, foram utilizadas as contribuições de autores da interdisciplinaridade: Japiassu, Fazenda e Pombo e da interculturalidade: Candau, Carmo e Walsh. Pretende-se aqui, trazer os resultados e discussões sobre essas concepções tanto da BNCC, quanto do Currículo do território Maranhense.

Durante os últimos anos a pesquisa sobre a interculturalidade e interdisciplinaridade tem passado por mudanças e se destacado no cenário acadêmico. Para fornecer uma visão do que se tem discutido e implementado sobre a temática em questão na educação básica, abordarei de forma breve o recorte de estudos realizados durante os últimos anos.

A interdisciplinaridade na educação brasileira tem sido um tema recorrente desde as reformas educacionais iniciadas na década de 1970. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) reforçaram durante algumas décadas a importância de práticas interdisciplinares no currículo escolar. No entanto, sua implementação efetiva enfrentou desafios consideráveis.

Fazenda (2011) destaca que, mesmo com a interdisciplinaridade sendo central nos discursos governamentais e legais desde os anos 2000, sua compreensão e aplicação ainda são limitadas e variadas entre os profissionais da educação. A polissemia do termo gera dúvidas e requer cautela na interpretação e utilização prática. Além disso, Cury (1999) enfatiza que as concepções dos professores influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. Para promover mudanças necessárias, é fundamental que haja reflexão contínua sobre a interdisciplinaridade e suas aplicações na educação.

Em um estudo específico realizado com professores de uma escola pública no Rio Grande do Sul, Brauner (2018) explorou as percepções dos docentes sobre interdisciplinaridade. Utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), identificou-se que os professores concebem a interdisciplinaridade como a integração de disciplinas e conteúdos, uma metodologia que promove uma aprendizagem mais significativa ao conectar diferentes áreas através de temas comuns. Entretanto, os professores apontaram vários desafios práticos que dificultam a implementação eficaz da interdisciplinaridade. Entre os principais obstáculos estão a sobrecarga de trabalho semanal, a falta de tempo para planejamento colaborativo entre

as disciplinas e a necessidade de formação continuada que prepare melhor os professores para desenvolverem práticas interdisciplinares de forma mais integrada e eficiente.

A seguir apresento a Tabela 2. contendo percepções e desafios apresentadas por professores acerca da interdisciplinaridade.

Tabela 2. Percepções e desafios sobre interdisciplinaridade

| <b>Autor/Ano</b> | <b>Percepções</b>                                        | <b>Desafios</b>                                                            |
|------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Fazenda, 2011    | Necessidade central da interdisciplinaridade na educação | Compreensão variada e limitada do conceito; desafios na aplicação prática  |
| Cury, 1999       | Concepções influenciam práticas e mudanças necessárias   | Sobrecarga de trabalho semanal e falta de tempo para planejamento conjunto |
| Brauner, 2018    | Integração de disciplinas e conteúdos; metodologia       | Implementação eficaz e formação continuada como desafios                   |

Fonte: autoria própria

Diante desses resultados, torna-se evidente a necessidade de investimento em programas de formação que não apenas formem os professores em serviço, mas também preparem os futuros educadores durante a formação inicial. Essas iniciativas são essenciais para fortalecer as competências dos professores e facilitar a implementação de práticas interdisciplinares que realmente promovam uma educação de qualidade.

A capacidade intercultural, de acordo com Gonçalvesx (1999), em dialogar em diversos contextos não se limita à diversidade étnica ou cultural dos alunos, mas refere-se à habilidade do professor de se envolver reflexivamente com sua própria trajetória de vida e com as realidades divergentes ao seu redor. Portanto, ser professor não se resume apenas a acumular conhecimento, mas também a saber se conhecer, se relacionar e compartilhar experiências com os alunos e colegas, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a pluralidade da condição humana. O autor aborda a distinção entre dois conceitos frequentemente relacionados na educação contemporânea: "educação multicultural" e "educação intercultural". Ambos visam promover a convivência e o entendimento entre culturas diversas, mas enfocam aspectos diferentes.

A "educação multicultural" abrange uma abordagem globalizante que visa adquirir valores, competências e atitudes necessárias para uma convivência social que respeite os direitos humanos. Ela enfatiza a diversidade cultural e busca integrar diferentes perspectivas e experiências culturais no currículo educacional de forma ampla. Por outro lado, a "educação intercultural" tem um foco mais específico na capacidade das culturas comunicarem e trocarem experiências entre si. Originada da tradição francesa, essa abordagem pedagógico-didática se concentra nas relações interpessoais na escola e na comunidade educativa. Isso inclui adaptar o ambiente escolar às especificidades culturais dos grupos presentes, bem como ajustar metodologias, atividades e avaliações para melhor responder à diversidade cultural dos alunos.

Ambas as abordagens são complementares e necessárias para promover uma verdadeira convivência e respeito entre diferentes culturas. Em um contexto global onde surgem desafios como conflitos étnicos, discriminação de minorias, xenofobia e extremismos religiosos, é crucial que a educação não apenas reconheça, mas também valorize e integre a diversidade cultural.

No entanto, tanto alunos quanto professores enfrentam desafios significativos nesse processo. Gonçalves (1999), aponta alguns deles, como, a de que os professores precisam desenvolver expectativas realistas e positivas, livres de estereótipos e preconceitos, ao mesmo tempo em que se formam para ensinar de maneira eficaz em ambientes culturalmente diversos.

Portanto, uma formação contínua e abrangente dos professores é essencial para prepará-los não apenas com habilidades pedagógicas, mas também com uma compreensão profunda das dinâmicas interculturais. Gonçalves, 1999, p. 109, elenca alguns aspectos importantes para essa formação:

- Ter um sentido claro das suas identidades étnicas e culturais.
- Propiciar aos alunos o sentimento de sua convicção e expectativas positivas quanto ao seu sucesso.
- Empenhar-se em alcançar a igualdade para todos os alunos, acreditando eles próprios que desempenham um papel importante na construção das suas aprendizagens.
- Criar um elo pessoal entre si e os alunos, deixando de os ver como 'o outro'.

- Procurar proporcionar aos alunos um programa curricular academicamente estimulante, que lhes possibilite o desenvolvimento de aptidões cognitivas de nível elevado.
- Organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a que os alunos, num ambiente interativo e de cooperação, construam um significado para o seu conteúdo.
- Propor tarefas ou atividades de aprendizagem que sejam consideradas significativas pelos alunos.
- Abordar, numa dimensão inter e multicultural, os contributos e as perspectivas dos diferentes grupos etnoculturais que constituem a sociedade e que os planos curriculares devem incluir.
- Criar uma ponte entre um plano curricular inclusivo e academicamente estimulante e os recursos culturais que os alunos levam para a escola.
- Ensinar explicitamente a cultura da escola, tentando conservar o orgulho e a identidade etnocultural dos alunos.
- Encorajar os pais e os membros da comunidade a participar na educação dos alunos, dando-lhes voz nas decisões escolares importantes relativamente a aspectos programáticos.
- Envolver-se, enquanto cidadãos, na luta pela defesa de uma sociedade mais humana e mais justa.

Diante de tais premissas, a partir do trabalho de Amorim (2020) *et al.*, o resultado é que os futuros professores entrevistados acreditam que não estão preparados para isto. Assim, uma proposição que possa minimizar essa lacuna, ou até superá-la:

“é a inserção do futuro docente no ambiente escolar, durante toda a graduação, como parte integrante das atividades dos componentes curriculares, e não de forma reduzida em momentos isolados dos Estágios Supervisionados, quando os licenciandos são direcionados às escolas para que observem a realidade escolar e ministrem aulas. Nesses componentes e relações com as escolas, os licenciandos poderão elaborar recursos, materiais educativos e sequências didáticas para serem aplicadas no diálogo intercultural com os estudantes sobre determinados temas que forem de seus interesses e necessidades. Diálogos, onde o respeito, a consideração e a empatia nunca percam a sua vez” (AMORIM, *et al.*, 2020, p. 456)

Tal resultado demonstra que a formação inicial é extremamente importante nesse processo para uma competência intercultural na educação. Para isso, os currículos das

licenciaturas precisam estar atentos a incorporar de modo eficaz esse estudo e prática para preparar os professores para exercitar essa prática pedagógica.

A problemática da "aprendizagem intercultural" nas aulas de língua estrangeira no Brasil, por exemplo, segundo Monteiro (2012), há falta de reflexão profunda sobre os objetivos e métodos dessa aprendizagem, que muitas vezes permanece superficial e restrita à gramática. A formação universitária dos futuros professores de língua estrangeira é criticada por não integrar adequadamente o ensino intercultural em seus currículos, exceto em casos isolados como programas específicos de pós-graduação. A autora observa que as discussões sobre aprendizagem intercultural frequentemente se limitam a temas como estereótipos culturais e contrastes entre culturas, sem uma abordagem mais integradora. Os materiais didáticos disponíveis também são criticados por não serem adaptados à realidade brasileira e por perpetuar uma visão idealizada das culturas estrangeiras, o que pode distorcer a percepção dos alunos sobre essas culturas.

De acordo com Monteiro (2012), é urgente revisar os métodos de ensino e os materiais didáticos utilizados nas aulas de alemão como língua estrangeira no Brasil, a fim de promover uma aprendizagem intercultural mais autêntica e significativa, que leve em consideração as especificidades culturais dos alunos e das sociedades envolvidas.

Tendo isso, os desafios e percepções trazidas acerca da interculturalidade são as seguintes:

Tabela 3. Percepções e desafios sobre interculturalidade

| <b>Autor(a)/Ano</b> | <b>Percepção</b>                                                                                                                                                                                                                  | <b>Desafios</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gonçalves (1999)    | A interculturalidade envolve a habilidade dos professores de se envolverem reflexivamente com suas próprias trajetórias de vida e realidades diversas, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e a pluralidade humana. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver expectativas realistas e positivas livres de estereótipos e preconceitos.</li> <li>- Formação contínua e abrangente para os professores em dinâmicas interculturais.</li> <li>- Criar um elo pessoal entre professores e alunos, deixando de ver os alunos como 'o outro'.</li> </ul> |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar eficazmente os recursos culturais dos alunos ao currículo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Amorim et al. (2020) | A inserção contínua dos futuros professores no ambiente escolar, ao longo da graduação, é crucial para prepará-los na competência intercultural. Isso inclui desenvolver recursos e práticas pedagógicas que promovam o diálogo intercultural com respeito, consideração e empatia. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação inicial insuficiente para lidar com a diversidade cultural.</li> <li>- Necessidade de incorporar estudos e práticas interculturais de forma eficaz nos currículos de licenciatura.</li> <li>- Desafios na aplicação prática de estratégias interculturais no ambiente escolar.</li> <li>- Inclusão e participação efetiva dos pais e comunidade na educação dos alunos.</li> </ul> |
| Monteiro (2012)      | A aprendizagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras no Brasil muitas vezes permanece superficial, focada em estereótipos e contrastes culturais, sem uma reflexão profunda sobre os objetivos educacionais.                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de reflexão sobre os objetivos da aprendizagem intercultural.</li> <li>- Ausência de integração nos currículos de formação de professores.</li> <li>- Materiais didáticos não adaptados à realidade brasileira.</li> <li>- Formação inadequada dos professores para lidar com questões interculturais.</li> </ul>                                                                     |

Fonte: autoria própria

Apesar dos desafios, tais iniciativas não apenas enfrentam problemas imediatos de violência e intolerância, mas também pavimentam o caminho para uma educação que celebra e respeita a diversidade em todas as suas formas.

Conclui-se, portanto, que a interculturalidade e a interdisciplinaridade não são apenas teorias acadêmicas, mas práticas fundamentais para construir ambientes educacionais inclusivos, antirracistas, antissextistas e antiopressores. Ao desafiar o colonialismo educacional e promover uma visão mais ampla de conhecimento e convivência, esses

princípios contribuem significativamente para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as pessoas têm a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Apresentaremos a seguir o percurso metodológico, o qual se configura como a expressão concreta desse instrumento, delineando os passos a serem seguidos na condução da pesquisa. A metodologia, considerada como uma ferramenta essencial para pesquisadores, desempenha um papel fundamental na delimitação da criatividade e na definição dos caminhos a serem adotados. Este instrumento, conforme destacado por Alves (2003), permite especificar o "como", "onde", "com quem", "com quê", "quanto" e de que maneira se pretende captar a realidade e seus fenômenos.

A partir do objetivo traçado em compreender quais são as práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais abordadas pelos professores das escolas públicas de São Luís (MA), define-se esta pesquisa como exploratória. De acordo com Gil (2002), estas pesquisas são aquelas que se propõe a criar maior familiaridade com a questão-problema a fim de torná-la mais explícita, demandando de levantamento bibliográfico e de entrevistas como coleta de dados.

Quanto a sua abordagem trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Araújo e Oliveira (1997, p. 11) sintetizam a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

(...) se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

No que se trata dos procedimentos técnicos e de como serão trabalhados os dados, adotou-se o estudo de caso, uma metodologia de pesquisa científica que permite analisar um fenômeno educacional de forma aprofundada. Para tanto, utilizei da observação intensiva, participativa e interpretativa dos eventos ocorridos no lócus da pesquisa, a escola, e na análise das informações e ações apresentadas pelos interlocutores durante o grupo focal e questionário.

Marli André (2013) destaca que o estudo de caso qualitativo se fundamenta em três pressupostos essenciais, conforme apontado por Peres e Santos (2005). O primeiro pressuposto enfatiza que o conhecimento está em constante processo de construção, exigindo



do pesquisador uma postura aberta e flexível. Isso significa que, embora se baseie em um referencial teórico, o pesquisador não deve se fixar rigidamente a ele, estando atento a aspectos novos e relevantes que possam surgir ao longo da pesquisa. O segundo pressuposto ressalta que o caso investigado envolve uma multiplicidade de dimensões, o que requer a utilização de uma variedade de fontes de dados, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos para contemplar a complexidade do fenômeno e evitar interpretações unilaterais ou simplistas. Já o terceiro pressuposto destaca a necessidade de compreender a realidade a partir de diferentes perspectivas, o que demanda uma postura ética por parte do pesquisador. Ele deve fornecer evidências concretas para embasar suas análises, como descrições detalhadas de eventos, pessoas e situações observadas, transcrição de depoimentos, trechos de documentos e opiniões dos participantes, incluindo, intencionalmente, visões divergentes. Esses elementos possibilitam que o leitor avalie as interpretações apresentadas, além de realizar suas próprias generalizações e análises. Assim, o estudo de caso qualitativo busca oferecer uma visão abrangente e fundamentada do fenômeno investigado.

#### 4.1 O ESTUDO DE CASO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Segundo Marli André (2013), o estudo de caso instrumental caracteriza-se por investigar uma questão mais ampla utilizando um caso específico como base, por exemplo, a implementação de uma política no contexto escolar. Nesse tipo de pesquisa, é essencial que o caso tenha uma particularidade relevante e que seja analisado sob múltiplas dimensões, o que demanda o uso de diversos procedimentos metodológicos. A questão inicial do estudo deve ser: "Qual é o caso?" Após identificá-lo, é necessário determinar sua importância, compreender o contexto e os diversos elementos que o compõem.

O caso em questão refere-se às práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais adotadas por professores de uma escola pública em São Luís (MA), com foco na valorização da diversidade presente no espaço escolar e no enfrentamento dos desafios impostos pelas concepções tradicionais de ensino. Trata-se de investigar como os educadores consideram a riqueza cultural e as identidades fluídas da comunidade escolar para promover uma educação mais inclusiva e democrática.

Esse estudo é relevante porque evidencia a necessidade de revisão das práticas pedagógicas frente à diversidade cultural e às desigualdades sociais, especialmente no

contexto maranhense. Além disso, aborda a urgência de superar o conhecimento hegemônico por meio da interculturalidade e interdisciplinaridade, proporcionando uma reflexão crítica sobre a adequação das práticas educativas às demandas da sociedade contemporânea. A pesquisa também busca oferecer contribuições práticas, destacando estratégias para superar os desafios enfrentados pelos educadores, como a sobrecarga de trabalho e a ausência de formação específica, e propor caminhos para a construção de uma educação transformadora.

A pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica é essencial para captar as nuances do contexto investigado. O uso de observação participante, diário de campo, grupos focais e questionários semiestruturados permitiu compreender as práticas docentes, os desafios institucionais e as percepções dos professores sobre a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Ao triangular os dados e dialogar com teorias como o pensamento complexo de Edgar Morin e a Análise do Discurso de Orlandi, foi possível analisar as inter-relações entre os sujeitos, os elementos institucionais e os impactos das práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento do estudo de caso qualitativo, Nisbett e Watts (apud André, 2005) apontam três fases principais: a fase exploratória, a fase de coleta de dados e a fase de análise sistemática. Essas etapas, no entanto, são flexíveis e podem ser adaptadas de acordo com as necessidades criativas da pesquisa.

Na fase exploratória, é feita a definição do caso, a confirmação das questões iniciais e a organização dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Nesse momento, o estudo começa com um plano aberto, que vai sendo ajustado conforme se avança na pesquisa, a partir da problemática inicial, que pode ser baseada em literatura, prática profissional, demandas externas ou continuidade de investigações anteriores.

A delimitação do foco é crucial para selecionar os aspectos mais relevantes, considerando que é inviável explorar todos os ângulos do fenômeno em um tempo limitado. Segundo Bassey (2003), as principais formas de coleta de dados em estudos de caso são fazer perguntas, observar eventos e ler documentos, sempre com atenção e rigor. Essa delimitação permite uma análise aprofundada e direcionada para responder às questões principais do estudo.

A delimitação do foco de estudo nesta pesquisa está centrada na análise das práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais adotadas por professores em uma escola pública de São Luís, Maranhão, considerando como essas práticas lidam com a diversidade

presente no espaço escolar. Esse recorte é fundamentado na relevância da diversidade cultural e das desigualdades sociais no contexto maranhense, bem como na importância de reavaliar concepções tradicionais de educação à luz de teorias de autores como Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Vera Candau e Edgar Morin. Ao delimitar o foco, conforme argumenta Marli André, selecionei os aspectos mais relevantes e estabeleci recortes que possibilitem uma análise aprofundada dentro de um tempo razoável, reconhecendo que é impossível explorar todos os ângulos de um fenômeno.

Para investigar o caso, utilizei uma abordagem qualitativa baseada em métodos como observação participante, diário de campo, grupos focais e questionários semiestruturados. Esses instrumentos permitem uma coleta de dados diversificada e são coerentes com as sugestões de Stake (1995), que destaca a necessidade de planejar cuidadosamente as entrevistas, centrando-se em questões que suscitem posicionamentos pessoais e explicações detalhadas. A pesquisa também utiliza triangulação de dados e análise do discurso, garantindo uma compreensão mais rica e multifacetada do fenômeno estudado. Além disso, adotei estratégias como a descrição detalhada dos contextos observados, como sugerido por Stake, para evidenciar o ambiente pedagógico e suas inter-relações com as práticas docentes.

A análise sistemática dos dados não apenas organiza e categoriza as informações coletadas, mas também permite ao pesquisador estabelecer interpretações que vão além da descrição, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre o tema investigado. Esse processo exige uma postura reflexiva constante, em que as categorias iniciais são revisadas à luz dos fundamentos teóricos, das conexões com pesquisas prévias e das novas perspectivas que emergem ao longo do estudo. Assim, a pesquisa não apenas segue os princípios do estudo de caso qualitativo, mas também prioriza a relevância e a profundidade das análises, alinhando-se às orientações de Marli André e aos objetivos da investigação.

## 4.2 LOCAL, UNIVERSO, AMOSTRAGEM

O local da pesquisa é o Centro de Ensino Renascença que representa uma instituição educacional integrante da rede estadual do Maranhão. Sua origem remonta a maio de 1975, com a missão inicial de disponibilizar o Ensino Fundamental a crianças e jovens provenientes das comunidades vizinhas do bairro Renascença, localizado em São Luís, capital do estado.

Em maio de 1975, há 42 anos, o Centro de Ensino Renascença foi estabelecido por meio do Decreto No 22.905, datado de 02 de janeiro de 2007, assinado pelo então Governador Pedro Neiva de Santana. A instituição iniciou suas atividades oferecendo o antigo curso de 1º Grau nos turnos matutino, vespertino e noturno, sob a liderança inicial das Professoras Flory Moraes Costa, Norma Zenni e Rosemary, que conduziram as atividades com competência e maestria.

Em 2016, atendendo aos anseios da comunidade escolar e em conformidade com a legislação educacional vigente, o Centro de Ensino Renascença implementou o Ensino Médio de forma gradual, extinguindo progressivamente o Ensino Fundamental, que sempre foi seu foco principal.

No entanto, a instituição encara com satisfação o desafio do Ensino Médio, contando com um corpo docente comprometido em proporcionar oportunidades inovadoras de aprendizado, visando formar cidadãos que busquem transformar a sociedade em uma comunidade mais justa e igualitária.

A partir de 2017, o cenário educacional passou por mudanças significativas com a promulgação da Lei 13.415, que determinou a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral. Subsequentemente, a Resolução No 3, de 21 de novembro de 2018, trouxe alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ampliando a carga horária e introduzindo pontos na rotina escolar e prática docente.

De acordo com o que consta no Plano Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino Renascença, alinhado a essas diretrizes, está elaborando um novo currículo com ênfase no protagonismo estudantil, na criatividade pedagógica do professor, nos itinerários formativos à escolha dos estudantes e no projeto de vida como elemento central do trabalho discente.

A organização física se encontra assim distribuído: 28 Salas de Aula: utilizadas para o desenvolvimento das aulas de forma criativa e dinâmica; Bibliotecas: utilizadas para fins de estudo, leitura e pesquisas; Quadra poliesportiva; Laboratório de Informática: utilizado para pesquisas, estudos e aulas de informática; Banheiros: utilizado para necessidades e higiene pessoal e se encontra devidamente adaptados às faixas etárias das etapas de ensino e a portadores de deficiências; Áreas Livres: espaços utilizados para recreação, aulas práticas e convivência social; Cantina: utilizada para preparo e distribuição de alimentos; Salas de Professores: utilizadas para sessões de estudo, descanso e guarda de materiais de uso dos

professores; Salas da Direção e Secretaria: atendimento ao público e realização de atividades administrativas e Depósito para guarda de alimentos para preparação da merenda escolar.

O Centro de Ensino Renascença possui sua organização administrativa determinada por meio de atos governamentais, haja vista a sua dependência administrativa pertencer à rede estadual de ensino. Atualmente possui a seguinte composição: 01 Gestor Geral, 01 Gestor Auxiliar, 01 Secretário, Conselho Escolar, Corpo Docente, Corpo Discente, 01 Agente de Portaria por turno, 02 Auxiliares Operacionais de Serviços Diversos e 01 Copeira.

Do universo amostral, o grupo previamente selecionado para compor a amostragem foram 4 docentes, sendo um de cada uma áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), 1 coordenadora pedagógica e 1 gestora, totalizando assim 6 participantes.

Entretanto, como já salientado acerca dos desafios da pesquisa, alguns professores não puderam participar, a amostragem final para a realização da investigação foram os professores de História e Geografia e as professoras de Matemática e Espanhol, totalizando 4 participantes.

## 4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### 4.3.1 Observações

Conforme Silva (2014), observar é essencial para compreender a realidade e se relacionar com o mundo ao nosso redor, tanto material quanto intelectualmente. Nas ciências humanas e sociais, observar as pessoas em diversas situações, como brincando, trabalhando, conversando ou expressando emoções, é fundamental para adquirir conhecimento sobre elas. Enquanto alguns sugerem que essa observação deva ser feita apenas em ambientes controlados, outros argumentam que ela deve acontecer de maneira natural, em qualquer contexto.

Contudo, segundo o autor, é essencial distinguir entre observação casual e científica, já que a última requer procedimentos validados para garantir dados confiáveis na compreensão dos fatos em sua complexidade. Enquanto a observação casual não segue métodos rigorosos e não busca entender as nuances da realidade, a científica demanda tempo,

revisão teórica meticulosa e consideração das características dos sujeitos estudados. É uma técnica que exige planejamento detalhado, incluindo o quê, como, quando, por quê, quem e o que observar.

Nesse sentido, a observação é considerada um método de pesquisa, requerendo atenção aos detalhes e não se limitando apenas a ver e ouvir, mas também a examinar fatos e fenômenos. É fundamental na pesquisa de campo e na investigação social, permitindo ao pesquisador se aproximar da realidade e obter informações sobre objetivos muitas vezes inconscientes dos participantes do estudo. No entanto, requer cuidados especiais, pois as pessoas tendem a acreditar no que lhes é dito, o que pode influenciar nos resultados.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999) envolve a imersão real do pesquisador na comunidade ou grupo que está estudando. O pesquisador se torna parte do grupo, participando das atividades normais e se aproximando tanto quanto possível dos membros estudados. No entanto, o observador participante enfrenta desafios para manter a objetividade, pois pode ser influenciado pelo grupo e suas próprias simpatias ou antipatias, além do choque de diferentes quadros de referência. O objetivo inicial é ganhar a confiança do grupo e fazer com que compreendam a importância da pesquisa, embora em algumas situações o anonimato possa ser vantajoso. Existem duas formas principais de observação participante: natural, em que o observador faz parte da comunidade estudada, e artificial, em que o observador se integra ao grupo com o propósito específico de obter informações.

#### **4.3.2 Grupo focal**

Os instrumentos de coleta de dados se deu por meio da técnica do grupo focal, definida a partir do pressuposto metodológico da interação, da troca de ideias e reflexões utilizando-se para isso a modalidade de entrevista diretiva e de materiais de apoio artigos, fotos e audiovisual como dispositivos para provocar discussão coletiva.

O grupo focal foi planejado para ser desenvolvido em três fases: (1) teorização sobre o tema em foco; (2) construção do instrumento-guia e composição do grupo; e, (3) desenvolvimento do processo grupal, conforme orienta Gatti (2005).

O primeiro momento de teorização sobre o tema permite o levantamento de resultados de pesquisas para elaboração de todas as questões dos questionários e das entrevistas do grupo focal.

A composição do grupo seguiu critérios associados aos objetivos da pesquisa, por isso a escolha de um professor de cada área do conhecimento, para compreender como se dá e se articula práticas interdisciplinares e interculturais entre e dentro das áreas do conhecimento, sendo 4 docentes participantes. Mais a coordenadora pedagógica cujo papel é promover tal articulação e acompanhamento de todas as áreas, por isso sua relevância em compor o grupo focal. Assim como supervisora pedagógica que tem o panorama geral do desenvolvimento das atividades no âmbito de toda a comunidade escolar e que também fará parte dessa composição do grupo focal.

A pessoa mediadora, um docente, previamente informado e orientado sobre o seu papel, inicia introduzindo o assunto, expondo as questões e etapas orientadas pelo instrumento guia, garantindo a gestão de tempo e que não ocorra o desvio do tema, assim como ressaltar que falem cada um na vez pelo motivo de que o momento está sendo gravado. Importante ressaltar que a pesquisadora realiza a observação externa (que não se manifesta) para captar a reação dos participantes.

A última fase que trata do desenvolvimento propriamente do grupo focal, seguem as etapas: preparação, apresentação, desenvolvimento e encerramento do grupo.

Na preparação, a pessoa mediadora oferece informações necessárias para o conforto dos participantes, informando a rotina da reunião, informando a pauta e distribuindo os instrumentos-guia a cada um dos participantes, assim como informando a duração do encontro que será de 60 minutos.

Na sequência se fará a apresentação que consiste na auto apresentação da pessoa mediadora informando a todos os participantes a sua função no grupo focal. Nesse momento, será informado a forma de registro do trabalho que se dará por gravação de voz, com a anuência de todos os participantes por meio do termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão e o sigilo dos registros e de todos os participantes.

A etapa do desenvolvimento do grupo focal deixa-se claro que se trata de um momento onde todas as ideias e opiniões são importantes, que os argumentos e os posicionamentos são relevantes e que não se busca o consenso. Assim, a discussão está aberta em torno de qualquer questão, não precisando atuar respondendo ao moderador o tempo todo. Afinal, o trabalho se caracteriza como proposta de troca de saberes entre todos os participantes.

A etapa do desenvolvimento será dividida em 3 momentos: 1º momento: aquecimento - será proposto que cada um dos participantes comentem sobre o tema de maneira geral trazendo aquilo que já sabe sobre o assunto, quando se inicia a troca entre os membros do grupo, solicitando que façam anotações sobre o seu pensamento inicial; 2º momento: aprofundamento - será utilizado uma relação de questões abertas e fechadas que atendem aos objetivos. Os registros desse momento serão feitos por gravação e em uma tabela; 3º momento: finalização - será aberto um momento para mais discussões, declarações, dúvidas e ideais que os participantes tenham tido no decorrer do aprofundamento, encerrando com agradecimentos pela dedicação e participação.

Para além da técnica do grupo focal, a pesquisa conta também com a aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais para efeito de trazer respostas subjetivas e complementá-las com as respostas concedidas em grupo. Entendendo que as subjetividades são importantes no valor de tratar das experiências pessoais que transbordam para a prática pedagógica, a escolha da técnica se deu pela possibilidade de enriquecer o material de coleta e análise.

Considera-se que a técnica do grupo focal, conforme aponta Gatti (2005), desencadeia interações que provocam novas reflexões sobre o problema, proporcionam espaços para que os participantes teorizem o porquê das diferenças entre os pensamentos e proponha novas ideias para “trabalhar”. A técnica se adequa ao que o próprio tema busca investigar, a interdisciplinaridade e a interculturalidade, pois, traz para um grupo de professores, que trabalham de forma disciplinar, se vejam e se escutem quanto às possibilidades e das noções que tenham sobre o fazer interdisciplinar e intercultural.

#### **4.3.3 Questionário**

A escolha de usar a questionário como método de coleta nesta pesquisa se deu pela natureza das informações desejadas que não foram possível coletar no grupo focal. O objetivo é obter um entendimento aprofundado sobre a compreensão dos professores sobre práticas pedagógicas interculturais e interdisciplinares. Por meio de perguntas pré-estruturadas, a pesquisadora elaborou um questionário para compreender as opiniões, entendimentos conceituais, necessidades, desafios dos participantes, captando tanto suas experiências relatadas quanto nuances da linguagem não verbal.



De acordo com Chaer (2011), o questionário emerge como uma ferramenta crucial na pesquisa empírica, especialmente no contexto acadêmico, oferecendo uma maneira sistemática de coletar informações sobre opiniões, crenças, sentimentos e comportamentos dos participantes. Através dele, é possível alcançar um grande número de pessoas, independentemente de sua dispersão geográfica, e com custos relativamente baixos, uma vantagem significativa para estudantes universitários que muitas vezes têm recursos limitados.

Entre as vantagens destacadas por Gil (1999), o questionário assegura o anonimato das respostas, permite que os participantes respondam no momento conveniente e minimiza a influência dos pesquisadores sobre as respostas. No entanto, apresenta desafios como exclusão de pessoas que não dominam a leitura e escrita, potencial falta de retorno completo dos questionários, e limitação na compreensão das circunstâncias em que as respostas foram fornecidas, o que pode afetar a interpretação dos resultados.

Melo (2015), para auxiliar na construção de um questionário eficaz, sugere quatro etapas principais: a montagem de um roteiro de questionário inicial, a confecção física das perguntas selecionadas com atenção à estética, a avaliação do questionário por pares e a validação interna por meio de um pré-teste. Essas etapas visam assegurar a clareza, objetividade e relevância das perguntas, além de minimizar possíveis erros e vieses.

Tendo isso, Chauer (2011) aponta que é fundamental, portanto, que ao utilizar questionários, os pesquisadores cuidem da formulação das perguntas de maneira clara, objetiva e que não sugira respostas. A ordem das questões e o tamanho do questionário também são aspectos importantes a serem considerados para garantir uma boa taxa de resposta e a qualidade dos dados coletados. Realizar um pré-teste antes da aplicação em larga escala é uma prática recomendada para identificar problemas potenciais nas perguntas e ajustá-las conforme necessário.

O questionário elaborado para essa pesquisa teve o cuidado de atender os objetivos do trabalho, além de ter sido organizado para coletar dados sobre a formação dos professores e se adequando ao tamanho para não se tornar cansativo, sendo delimitado em 16 questões objetivas e subjetivas.

Ao seguir práticas metodológicas adequadas, o questionário se revela como um instrumento acessível e eficaz na obtenção de informações essenciais para o desenvolvimento de trabalhos científicos, promovendo assim uma maior participação e envolvimento no processo de pesquisa.

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS

A teoria da complexidade de Edgar Morin, que fundamenta esta pesquisa, também sustenta a análise de dados. Conforme apontado por Tuzzo (2016), a complexidade do mundo atual requer metodologias complexas que considerem diferentes perspectivas e ângulos sobre um mesmo objeto, que possui múltiplas facetas e formas de ser analisado, sendo muitas vezes impossível capturá-lo completamente de uma única perspectiva. É crucial refletir sobre o significado de totalidade, pois, frequentemente, ela representa apenas a maior porção possível de conhecimento em um determinado contexto histórico e social. Portanto, é essencial reconhecer a necessidade constante de buscar novos conhecimentos e descobertas

A análise de dados desta pesquisa será feita com a triangulação dos dados, que de acordo com Minayo (2010), são constituídos por três aspectos, o primeiro referente às informações concretas levantadas com a pesquisa, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados, o segundo, o diálogo com os autores que estudam a temática em questão e o terceiro dar-se-á pela análise de conjuntura.

No primeiro processo interpretativo é organizado, mediante a valorização fenomênica e técnica das informações coletadas, da seguinte forma: preparação dos dados para transcrevê-los; avaliação da qualidade, onde os objetivos são retomados; e elaboração de categorias de análise.

No segundo processo interpretativo ocorre pela análise contextualizada da triangulação dos dados para uma reconstrução teórica. Assim, será feita a leitura aprofundada do material, articulando-o com os autores que tratam das questões pertinentes a de análise dos dados. A análise de conjuntura completa esse processo interpretativo, indo além das informações coletadas analisando o contexto no qual as informações foram geradas.

No terceiro processo interpretativo é construído a síntese articulada oriunda da triangulação, possuidora de característica dialética:

“A característica dialética, dessa construção-síntese, reforça a importância da passagem temporal, qual seja, do antes e depois à medida que permite que o pesquisador, continuamente, fortaleça ou substitua os conceitos unificadores e identificadores do objeto ou situação estudada.” (Marcondes, 2004, p. 206).

A totalidade pode ser apenas uma representação do todo, e a ideia central é que, ao realizar uma pesquisa com o método de triangulação, podem surgir novos problemas não

considerados inicialmente, levando a novas pesquisas qualitativas ou quantitativas, ou até a uma nova triangulação. Esse processo dialético e quase contínuo de inquietação, busca, reflexão e resultados que geram novas inquietações e buscas resulta em uma espiral infinita de conhecimento.

Tendo isso, a pesquisa em questão adotou uma abordagem metodológica diversificada para coletar dados, por isso, ao utilizar-se da triangulação poderá se obter uma compreensão mais ampla e validada do tópico investigado. A triangulação é uma estratégia que assegura confiabilidade e a solidez dos resultados. Neste caso específico, empregando três métodos distintos de coleta de dados: grupo focal, observação participante e entrevistas, cada um oferecendo uma perspectiva única e complementar sobre o objeto de estudo.

Primeiramente, os grupos focais foram utilizados para reunir insights e opiniões diretamente dos professores. Esta técnica permitiu à pesquisadora explorar as percepções, atitudes e experiências dos indivíduos de forma interativa e dinâmica. A discussão em grupo não só facilitou a coleta de dados ricos em contextos sociais, mas também proporcionou um ambiente onde os participantes puderam refletir coletivamente, revelando nuances que poderiam não emergir em entrevistas individuais.

Em segundo, a observação participante foi incorporada ao estudo para permitir à pesquisadora uma imersão no contexto social dos participantes. Através deste método, foi possível observar comportamentos, interações e práticas pedagógicas cotidianas dos professores e professoras na dinâmica da sala de aula com os estudantes. A observação participante é especialmente valiosa porque capta as ações e reações espontâneas dos indivíduos, oferecendo uma perspectiva autêntica e não mediada sobre os fenômenos estudados.

Por último, as entrevistas foram conduzidas para obter relatos detalhados e pessoais dos professores. Este método permitiu a exploração das experiências individuais, motivações e significados atribuídos pelos entrevistados aos fenômenos investigados. As entrevistas foram estruturadas de forma a proporcionar um espaço seguro e confidencial para os participantes compartilharem suas histórias e pontos de vista, complementando os dados coletados por meio dos grupos focais e da observação participante.

A integração desses três métodos de coleta de dados - grupos focais, observação participante e entrevistas - fortalece significativamente a pesquisa. A triangulação dos dados coletados por diferentes meios permite à pesquisadora validar suas descobertas de maneira

mais confiável, assegurando que os resultados não fossem enviesados por uma única fonte de dados. Além disso, a combinação dessas abordagens proporcionou uma compreensão mais holística e abrangente do tópico em questão, capturando tanto as percepções subjetivas quanto os comportamentos observáveis dos participantes. Dessa forma, a pesquisa se propõe a alcançar um nível elevado de confiabilidade e profundidade analítica, assegurando que as conclusões derivadas sejam bem fundamentadas e representativas da realidade investigada.

Os resultados, alguns em análise e os demais esperados desta pesquisa, incluem a compreensão das abordagens nas escolas em relação às práticas pedagógicas intercultural e interdisciplinar de professoras e professores do Centro de Ensino Renascença. Espera-se ainda, avaliar a presença da interdisciplinaridade e interculturalidade nessas abordagens, identificando os desafios e lacunas existentes, e compartilhar as percepções e experiências dos participantes da pesquisa. Com base nos resultados anseia-se que mais espaços e diálogos de conhecimentos diversos adentrem as escolas, visando a consciência e reflexão/ação de classe, gênero, sexualidade e raça dentre outras, desde a educação básica.

## **5 DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo das práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais dos professores e professoras do Centro de Ensino Renascença, São Luís (MA)**

Neste capítulo apresento o resultado da pesquisa a partir da análise sobre as abordagens interculturais e interdisciplinares dos professores e professoras do Centro Educacional Renascença, uma escola pública estadual localizada na cidade de São Luís (MA). A pesquisa, realizada durante todo o primeiro semestre de 2024, teve como propósito compreender as práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais adotadas pelos professores e professoras, cujo foco central foi observar, registrar e interpretar as interações face a face que ocorriam no ambiente escolar, de modo a descrever a organização social e a relação entre professores no espaço escolar.

De cunho etnográfico, este estudo vai além da simples coleta de dados; ela envolve um processo de construção, que se dá na relação intersubjetiva entre pesquisadora e interlocutores. Dessa maneira, busquei captar os sentidos que os professores atribuíam às suas ações e às suas vivências. Contudo, ao fazer isso, também realizei minha própria interpretação sobre essas interpretações. O processo etnográfico me mostrou que, muitas vezes, os diálogos informais entre os professores, nas trocas que ocorriam entre eles, revelavam aspectos da

realidade educacional mais profundos do que aqueles obtidos por meio de entrevistas formais. Esses momentos de interação foram cruciais para uma compreensão mais ampla da dinâmica daquela escola.

Antes de iniciar as observações, foi necessário entender quais escolas aceitariam participar da pesquisa, no início da pesquisa duas escolas participariam, mas o Centro Renascença foi a escola que permaneceu devido a aceitação mais rápida de todos da comunidade escolar. Esse processo incluiu, além disso, uma apresentação formal à Secretaria de Educação e à direção da escola, o que foi fundamental para garantir a legitimidade e a receptividade institucional ao estudo.

Uma vez inserida no campo, dei sequência ao planejamento que me permitiu observar e coletar informações de forma sistemática sobre as dinâmicas pedagógicas e as interações entre os educadores. No primeiro dia, apresentei formalmente o projeto à diretora e à coordenadora da escola, estabelecendo uma relação de diálogo que facilitou o andamento da pesquisa. No segundo momento, realizei minha apresentação pessoal aos professores, explicando detalhadamente a proposta e os objetivos da pesquisa, o que foi essencial para ganhar a confiança dos docentes e criar um ambiente propício para as observações.

No terceiro momento, participei da reunião de planejamento do semestre, onde observei as interações entre os professores e a forma como as decisões pedagógicas eram discutidas e construídas coletivamente. No quarto momento, acompanhei o conselho de classe referente ao primeiro bimestre, uma oportunidade valiosa para entender as discussões sobre o desempenho dos alunos e as estratégias adotadas pelos educadores para lidar com os desafios do ensino.

O quinto momento trouxe uma experiência diferente, ao participar de uma confraternização entre os professores, o que permitiu observar as relações interpessoais de maneira mais informal e compreender aspectos da cultura escolar que não se revelam em contextos mais formais. No sexto momento, estive presente na abertura oficial das aulas, onde pude captar o envolvimento dos professores e a dinâmica de acolhimento aos alunos.

O último momento em campo, conduzi um grupo focal com os professores, com o intuito de captar suas percepções e reflexões sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Ao longo de todo esse processo, o diário de bordo foi uma ferramenta indispensável para registrar não apenas as observações diretas, mas também minhas reflexões sobre a inserção no campo e a relação estabelecida com os interlocutores da

pesquisa. Ao final, compreendi que os limites e as potencialidades do estudo de caso residem exatamente nesse encontro intersubjetivo revelando a complexidade da realidade escolar.

No primeiro dia, após apresentar formalmente o projeto à diretora e à coordenadora da escola, a proposta foi amplamente aceita pela equipe pedagógica. Durante a explicação dos objetivos e da metodologia da pesquisa aos professores, muitos demonstraram interesse e prontamente se dispuseram a participar. Inicialmente, estava previsto que um professor de cada área do conhecimento estivesse envolvido no estudo. No entanto, ao final, os docentes da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias não puderam participar devido a compromissos anteriores e à sobrecarga de trabalho.

É importante destacar que os efeitos do Novo Ensino Médio se refletem diretamente nessa carga de trabalho, já que os professores precisam se preparar para ensinar conteúdos para os quais, em muitos casos, não receberam formação adequada. Essa situação tem gerado um ambiente de sobretrabalho, com muitos professores sinalizando que não teriam tempo suficiente para se envolver na pesquisa, mesmo reconhecendo sua relevância. Esse contexto me levou a ajustar as expectativas em relação à participação dos diferentes membros da equipe pedagógica, considerando as pressões adicionais impostas pelas mudanças curriculares.

Durante a observação do conselho de classe na Escola Renascença, fui remetida ao trabalho de Carmen Lúcia Mattos (2005), que realizou uma etnografia sobre o conselho de classe, relacionando-o ao fracasso escolar. Um apontamento relevante que Mattos faz em seu estudo é que, apesar das reformulações pelas quais a escola passou nos últimos trinta anos, o processo de avaliação sofreu poucas alterações. Ainda se mantém o foco no conteúdo, em detrimento da cultura dos alunos, o que acaba promovendo a exclusão e dificultando a construção da cidadania.

É importante destacar que essa observação se limitou a um único dia, e, portanto, não seria adequado comparar diretamente esses dados às interpretações de Mattos. Contudo, cabe ressaltar que a formação docente voltada para o conhecimento intercultural, aliado a práticas pedagógicas conectadas à realidade da comunidade escolar, poderia fomentar um maior envolvimento dos estudantes. Conforme destacado por Vera Candau (2016), as práticas interculturais, no cotidiano escolar, primam por superar as desigualdades sociais, promovendo justiça e democratizando oportunidades. Se essa abordagem fosse construída de forma

interdisciplinar, conteúdos como cidadania, relações de gênero na sociedade, raça e classe social poderiam ser trabalhados de forma mais eficaz e integrada ao cotidiano escolar.

Após descrever os momentos de observação e os principais eventos que marcaram a pesquisa, passo agora a me deter na apresentação e análise dos dados coletados por meio do grupo focal e do questionário. Esses instrumentos foram fundamentais para captar as percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas, suas reflexões acerca dos desafios enfrentados e suas experiências no contexto escolar. A análise dos dados busca não apenas compreender como os docentes lidam com a diversidade cultural e interdisciplinaridade no ambiente de ensino, mas também identificar como esses fatores influenciam suas decisões pedagógicas e o envolvimento dos estudantes.

A coleta de dados através do grupo focal foi um dos momentos centrais da pesquisa de estudo de caso, permitindo uma imersão nas reflexões e experiências dos professores. Os participantes, representaram diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares, incluíam o professor Geografia, a professora de Matemática, a professora de Língua Espanhola e o professor de História, que também atuou como mediador e informante durante o processo. É muito importante destacar que essas áreas são suas formações iniciais e que todos eles vem atuando em outros componentes ou em projetos que compõem a estrutura do novo ensino médio.

O planejamento do grupo focal seguiu uma estrutura cuidadosamente organizada, que se desdobrou em quatro etapas principais: preparação, apresentação, desenvolvimento e encerramento. O mediador, professor de história, teve a função de conduzir o grupo, garantir a fluidez das discussões e promover um ambiente em que os participantes se sentissem confortáveis para expressar suas ideias e compartilhar suas experiências. A participação do professor foi fundamental, nossas interações constantes e sua abertura para participar da pesquisa de forma ativa foi primordial.

Na etapa inicial de preparação, os participantes foram informados sobre a pauta do encontro, sua duração e os procedimentos que seriam seguidos, incluindo a gravação de voz com a devida autorização, conforme estabelecido pelo termo de consentimento aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão. Foi ressaltado que o sigilo dos registros seria garantido, caso assim o desejassem, criando um ambiente de confiança que favoreceu a abertura nas discussões.

Na fase de apresentação, o mediador explicou seu papel e os objetivos do grupo focal. A autoapresentação dos participantes foi incentivada, estabelecendo um clima colaborativo desde o início. Nesse momento, ficou claro que o propósito do encontro não era chegar a um consenso, mas sim explorar diferentes perspectivas e argumentos, reforçando a importância de todas as vozes e opiniões.

O desenvolvimento do grupo focal foi dividido em três momentos. No primeiro, um aquecimento de 15 minutos, os professores foram convidados a comentar de maneira geral sobre o tema da pesquisa, estimulando a troca de saberes e experiências entre eles. Essa etapa foi crucial para quebrar o gelo e promover um fluxo de ideias mais espontâneo.

Em seguida, no segundo momento, que durou 30 minutos, as discussões foram aprofundadas com base em 15 questões previamente definidas, orientadas pelos objetivos da pesquisa. Essa fase gerou um rico debate sobre as práticas pedagógicas, as dificuldades enfrentadas em sala de aula e o impacto das políticas educacionais no cotidiano escolar. As questões disparadoras, cuidadosamente formuladas, mobilizaram conteúdos relevantes e promoveram reflexões profundas sobre a interdisciplinaridade e a interculturalidade na prática docente.

O terceiro e último momento, de 15 minutos, foi dedicado à finalização das discussões. Nesse ponto, os participantes foram incentivados a compartilhar suas reflexões finais, dúvidas e sugestões, encerrando o encontro de forma aberta e colaborativa. Essa etapa foi especialmente importante para consolidar as percepções dos professores e capturar ideias que poderiam não ter surgido nas fases anteriores.

A condução do grupo focal foi, portanto, uma experiência importante que permitiu não apenas coletar dados, mas também criar um espaço de troca e construção coletiva de conhecimentos. A interação entre os participantes, que trouxeram diferentes perspectivas e experiências pedagógicas, revelou nuances importantes sobre a prática educacional na escola e suas relações com a realidade social dos alunos.

As questões disparadoras foram as seguintes: *“Quando eu penso em interdisciplinaridade e interculturalidade nas minhas aulas, eu penso em...”*. Nesta questão, os participantes foram convidados a refletir sobre suas percepções e entendimentos iniciais dos conceitos de interdisciplinaridade e interculturalidade. A intenção era explorar como esses conceitos são interpretados e aplicados no contexto de suas práticas pedagógicas. Eles poderiam compartilhar exemplos específicos, discutir a importância desses aspectos no



processo de ensino-aprendizagem e identificar os desafios e oportunidades que percebem em integrar diferentes áreas do conhecimento e culturas diversas em suas aulas.

E *“Quando eu faço interdisciplinaridade e interculturalidade, eu faço...”*. Esta questão procurou captar como os participantes efetivamente implementam a interdisciplinaridade e a interculturalidade em suas práticas educativas. Os professores foram estimulados a descrever as estratégias e abordagens que utilizam para promover essas práticas em sala de aula, os métodos que empregam para integrar conteúdos de diferentes disciplinas e os modos como incorporam aspectos culturais nas suas atividades pedagógicas. Além disso, foi possível discutir as dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas ao longo desse processo.

A professora de Matemática adiciona que:

*“Nessa parte sobre interdisciplinaridade eu entendo como uma forma de juntar a matemática com a física, a matemática com a biologia. Agora sobre interculturalidade eu não tenho muito a falar. A interdisciplinaridade eu consigo discutir com o outro professor, como eu posso interligar isso.”*

Por sua vez, a professora de língua espanhola acrescenta:

*“Eu entendo como uma forma de contribuir e de aproveitar esses momentos para abordar cada assunto trabalhado, para fazer por exemplo arte e literatura. Nós fizemos um trabalho de vanguarda que traz essa interdisciplinaridade. A interculturalidade acredito que tem a ver com o que a gente pode trazer da cultura em nossa disciplina, por exemplo, no inglês eu trabalho a contracultura dos EUA e também das línguas espanhol, e trazer para as aulas um momento enriquecedor e buscar mais conhecimento.”*

O professor de geografia completa:

*“É uma possibilidade que nós temos de conseguir agregar campos de conhecimento com o objetivo comum, por exemplo, a geografia se vale muita da matemática na confecção de mapas e cartas. Tanto que no curso de geografia nós temos disciplinas ligadas à matemática. Aqui na escola, você se associa a outros colegas de áreas diferentes para poder traçar um planejamento que as disciplina num determinado objetivo. Quando eu penso em interculturalidade é uma forma de oferecer esse prisma ao estudante. Por exemplo, quando eu trabalho culturas rupestres eu penso em como contextualizar aquele momento histórico e cultural.”*

De acordo com Hilton Japiassu, a interdisciplinaridade é a superação das barreiras disciplinares, promovendo a interação entre diferentes campos do conhecimento. Segundo ele,

essa abordagem visa criar uma compreensão mais integrada da realidade (JAPIASSU, 1976). Ivani Fazenda reforça que a interdisciplinaridade vai além da mera justaposição de conteúdos, sendo uma atitude de cooperação entre disciplinas, na qual os educadores constroem conjuntamente as bases do conhecimento (FAZENDA, 2002).

Nesse sentido, a professora de Matemática exemplifica uma visão de interdisciplinaridade como a "junção" de conteúdos, citando interações entre Matemática e outras disciplinas. Essa abordagem, embora conecte disciplinas, parece focar mais na integração de conteúdos específicos do que em uma transformação do olhar disciplinar. Segundo Japiassu (1976), é fundamental que essa integração ocorra para além da associação mecânica de conteúdos, sendo guiada por objetivos comuns e reflexões compartilhadas. O professor de Geografia amplia a perspectiva ao enfatizar o uso de ferramentas de diferentes áreas para alcançar objetivos comuns, como a relação entre Geografia e Matemática na confecção de mapas. Esse relato se alinha à ideia de Japiassu (1976) de que a interdisciplinaridade deve ter um objetivo que transcenda os limites disciplinares. A professora de Língua Espanhola menciona a interdisciplinaridade em projetos como o estudo da vanguarda artística, sugerindo um diálogo entre literatura e arte. No entanto, como apontado por Fazenda (2002), a interdisciplinaridade precisa ser compreendida como um processo de construção coletiva, indo além de abordagens pontuais ou esporádicas.

Conforme Vera Candau, a interculturalidade é um processo que vai além do multiculturalismo, pois busca não apenas a convivência entre diferentes culturas, mas a transformação das práticas pedagógicas para incluir, valorizar e dialogar com a diversidade cultural (CANDAU, 2008). Edgar Morin, por sua vez, enfatiza a necessidade de pensar a complexidade, considerando as inter-relações e os contextos culturais como partes fundamentais da formação humana (MORIN, 2001).

Nesse tocante, a professora de Matemática relata sua pouca experiência com a interculturalidade, o que pode indicar uma lacuna na formação ou na percepção da relevância desse conceito em sua área. Esse ponto destaca a necessidade de formação continuada, como sugere Candau (2008), para que os professores possam compreender e aplicar a interculturalidade como elemento transversal em suas práticas. A professora de Língua Espanhola traz exemplos mais concretos, como trabalhar a contracultura e explorar aspectos culturais das línguas que ensina. Sua prática reflete um esforço de contextualizar o ensino, mas ainda não atinge plenamente a transformação intercultural sugerida por Candau (2008). O

professor de Geografia oferece um exemplo alinhado à interculturalidade ao relacionar culturas rupestres ao contexto histórico e cultural mas não aprofundou para que possamos trazer uma interpretação mais robusta.

Em suma, suas práticas ilustram o reconhecimento da diversidade cultural e a busca por conexões significativas entre os saberes, se ajusta ao pensamento de Morin (2001), que ressalta a importância de integrar as dimensões históricas, sociais e culturais no processo educativo. No entanto, os relatos destacam desafios enfrentados pelos professores, como:

- Dificuldade em articular a interculturalidade nas disciplinas exatas, mencionada pela professora de Matemática.
- A percepção de que a interdisciplinaridade é mais viável quando há colaboração com outros professores, como citado pelo professor de Geografia.

Esses desafios reforçam a importância do pensamento complexo de Edgar Morin (2001), que propõe superar a fragmentação do conhecimento e promover uma visão sistêmica que integre diferentes dimensões da realidade.

A próxima questão, tratou do exercício na profissão docente: “Como você percebe as aulas interdisciplinares em relação às aulas totalmente disciplinares? (Comente a respeito da facilidade/aprofundamento do tema, da participação dos estudantes, trabalhos e avaliações realizadas”. As respostas foram as seguintes:

O professor de geografia comenta que:

*“Na prática pedagógica uma aula interdisciplinar é muito melhor recebida pelos estudantes - surte o efeito mais qualitativo - , o problema é que sentar para planejar, estar aberto e disposto a combinar conteúdos e executar é muito complicado na escola pública, principalmente porque na escola pública ele não é só professor, é mediador, é fiscal de corredor, isso tange a própria desvalorização do professor, vai buscando os espaços para atuar, isso leva a falta de tempo, para planejar o trabalho que você realmente gostaria. com toda certeza uma aula interdisciplinar é muito mais completa que a disciplinar.*

A professora de espanhol compartilha:

*“A aula interdisciplinar é muito mais rica e a gente percebe que é algo mais significativo. Mas a gente não consegue sentar para planejar com outros professores. A gente percebe que o próprio aluno já reconhece quando os temas atravessam as disciplinas. Pena que nós não temos tanto tempo para planejar mas, não conseguimos sair dessa teoria e ir para a prática em si.”*

Por sua vez, a professora de matemática traz que:

*“Como professora de matemática eu ouço bastante dos meus alunos “Onde eu vou aplicar isso?” ou “Para quê eu quero isso?”. então eu tenho que levar os alunos a perceberem que existe uma aplicação, na química, na física, na biologia, na geografia, como o professor falou. Eu preciso trazer isso para minhas aulas, isso que eu tenho feito, questões contextualizadas e interdisciplinares, porque isso faz sentido para os alunos.*

Retomando a questão o professor de geografia acrescenta:

*“Gosto muito de comentar sobre questões como essa ao fato de você pertencer a uma geração de pessoas que foram educadas de uma forma bem diferente, a proposta que nós somos induzidos a atuar hoje. Somos um país novo, com barreiras e dificuldades que vem da história da educação, então às vezes não é só o tempo que nos falta para sentar e planejar com o outro professor, mas também porque nós temos barreiras, as nossas próprias formas de enxergar o mundo são essas formas. Então, a própria pandemia mostrou muito isso, nos colocou em contato com a tecnologia, muitas quiseram aprender e outras não se dispuseram. Estamos caminhando, as tecnologias se integraram e da mesma forma penso sobre a interdisciplinaridade, ela existe, está sendo construída, é algo inevitável, mas acredito que deverá se passar algumas gerações para podermos estar aqui discutindo se vai dar certo.”*

Para complementar o pensamento, a professora de língua espanhola traz:

*“É, ainda existe muita resistência. Assim como a pandemia a gente foi colocado ali, a gente tem receio também de não alcançar o aluno. quem se dispõe vai lá, de uma forma global o estudante vai identificando a interdisciplinaridade nas aulas, e nós também podemos aprofundar mais nessa questão.”*

Conforme Hilton Japiassu (1976) a interdisciplinaridade exige um esforço coletivo de integração e articulação do conhecimento. Ele ressalta que o sucesso dessa abordagem depende de uma atitude colaborativa, mas também de condições institucionais adequadas.

Essa perspectiva é evidente nas falas dos professores, especialmente quando mencionam os desafios estruturais e organizacionais da escola pública.

O professor de Geografia destaca que a aula interdisciplinar "é muito mais completa que a disciplinar" e "melhor recebida pelos estudantes", mas aponta para a falta de tempo e a sobrecarga de tarefas como fatores limitantes. Japiassu (1976) reforça que a interdisciplinaridade exige planejamento e cooperação, algo que depende de um ambiente institucional que valorize o tempo e o papel do professor. A ausência dessas condições compromete a aplicação prática, resultando em um descompasso entre teoria e prática. A professora de Espanhol complementa, afirmando que "não conseguimos sair dessa teoria e ir para a prática", apesar de reconhecer o valor das aulas interdisciplinares. Essa dificuldade reflete a crítica de Ivani Fazenda (2002), que observa que a interdisciplinaridade frequentemente permanece como um ideal teórico, sem uma base prática consolidada, devido a lacunas na formação docente e à falta de apoio institucional. A professora de Matemática reforça a necessidade de contextualizar os conteúdos, abordando a pergunta frequente dos alunos: "Onde eu vou aplicar isso?" Seu esforço para criar questões contextualizadas reflete a ideia de Edgar Morin (2001) de que o conhecimento deve ser significativo, integrando saberes que dialoguem com a realidade do estudante.

Edgar Morin (2001) argumenta que a fragmentação do conhecimento é uma herança histórica que ainda influencia a educação contemporânea. Segundo ele, superar essas barreiras exige um esforço contínuo de reformulação das práticas pedagógicas, incluindo o uso de novas tecnologias e a promoção de uma visão mais sistêmica e integrada.

O professor de Geografia menciona as "barreiras históricas" da educação brasileira, afirmando que as dificuldades para implementar a interdisciplinaridade não se limitam à falta de tempo, mas também às "formas de enxergar o mundo" dos próprios professores. Essa observação dialoga com Morin (2001), que ressalta a necessidade de uma reforma no pensamento educacional para superar essas limitações estruturais e culturais. A professora de Espanhol aborda a resistência dos docentes e o receio de "não alcançar o aluno" ao tentar implementar práticas interdisciplinares. Vera Candau (2008) afirma que a mudança educacional requer uma formação docente que promova não apenas habilidades técnicas, mas também uma abertura ao diálogo com diferentes perspectivas e culturas.

A pandemia de COVID-19 é citada como um marco de transição, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias e à reconfiguração das práticas pedagógicas. Para

Morin (2020), as crises têm o potencial de revelar falhas nos sistemas existentes e impulsionar mudanças necessárias. O professor de Geografia compara a interdisciplinaridade ao impacto das tecnologias durante a pandemia, argumentando que ambas estão "sendo construídas" e que as mudanças exigem tempo e adaptação. Essa visão se alinha a Morin (2020), que destaca o caráter disruptivo das crises e a necessidade de aproveitá-las como oportunidades para reformular paradigmas educacionais. A professora de Espanhol reconhece que a pandemia forçou os professores a "se disporem" a aprender e a adotar novas práticas, mesmo diante de resistências. Essa reflexão dialoga com Candau (2008), que enfatiza o papel das experiências transformadoras na superação das resistências e na promoção de uma educação mais significativa.

As falas dos professores indicam um reconhecimento do valor da interdisciplinaridade e da necessidade de superação das barreiras estruturais e culturais. No entanto, também apontam para a falta de condições práticas para implementar essas mudanças. Ivani Fazenda (2002) sugere que o sucesso da interdisciplinaridade depende de um trabalho colaborativo, que inclui planejamento conjunto, diálogo constante e apoio institucional.

A próxima questão trata diretamente do currículo, diretriz escolar implementada a partir da BNCC. Na atual conjuntura, entendo que o novo ensino médio traz uma outra postura aos professores em como lidar com suas disciplinas de formação e outras que precisam aprender durante as preparações das aulas. O professor mediador aponta nesse momento que todos que estão ali atuam na parte diversificada do currículo que visa, não em sua totalidade, a "inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade".

A questão levantada é a seguinte: "Na parte diversificada do currículo você acredita que seria possível desenvolver práticas interdisciplinares e interculturais? De que forma?"

A professora de espanhol compartilha que:

*"De certa forma sim, eu estive trabalhando a língua espanhola, um componente que trabalha a linguagem em si, vai explorar a cultura, e assim você consegue transitar pela áreas da linguagem e humanas, com as outras a gente vai buscando, isso ainda é recente, a gente vai descobrindo os caminhos."*

A professora de matemática, por sua vez, coloca:

*“Para mim a parte diversificada é um verdadeiro bloqueio. Porque eu lembro muito bem quando comecei, que me deram uma parte que quando eu abri o que eu teria que falar na sala de aula, eram coisas que eu não tinha nem noção, me veio um desespero e um bloqueio tão grande, que quando me mudaram para a parte de letramento eu me senti livrada, é o que entra na minha área, que é mais cômodo, que eu já sei. A maioria dos professores a gente observa que não gosta dessa parte, pois é um desafio para ele. Vai ter que buscar, estudar e não é fácil.”*

Nesse tocante, a professora de Espanhol acrescenta:

*“Porque é fora daquilo que tu estudou e vem trabalhando, né? E aí te colocam em outro espaço, tu ainda tem que correr atrás, ou já entregam tudo prontinho ali, que rotula de uma forma que não é bom. Ainda tem a resistência dos alunos nisso também.”*

O professor de geografia compartilha o seguinte:

*“Tenho pouca experiência nessa parte, peguei poucas turmas, e tive muita dificuldade. Trabalhei com eletiva de base e pense num negócio difícil. Eu pensei assim, o pessoal aqui começou a construir uma casa e esqueceu do alicerce. Parece que começou pelo telhado. Eu acredito que a ideia principal é realizar a construção a partir da interdisciplinaridade e interculturalidade, que quando for bem feito, essa parte diversificada será muito legal. Na eletiva eu trabalhei com o professor de física que quando fomos sentar para planejar ele já impôs, isso me fez pensar no que eu poderia trabalhar. Então a gente não construiu juntos.”*

Nesse sentido, destaca a professora de espanhol:

*“Como escola piloto, o projeto de vida chegou e nós teríamos que partir sem nenhuma referência. Seria construir um projeto para trabalhar na sala de aula e a partir dali o que trabalharia na aula. Além disso, foi na pandemia e isso seria trabalhado na aula online.”*

O professor de geografia inclui:

*“Coloca uma realidade completamente diferente daquilo que você está acostumado, sem formação adequada e como você vai fazer isso?”*

Em diálogo, a professora de espanhol acrescenta:

*“E você é obrigado, pois precisa completar sua carga horária. Então, a gente precisa trabalhar em várias escolas e o tempo diante disso fica complexo, a gente não consegue desenvolver dessa forma, não é*

*fácil, tem que buscar e ir atrás todo o tempo para fazer algo legal para o aluno, aí quando chega lá o estudante não se interessa.”*

Professor geografia:

*“A pergunta é: “Você acredita que seria possível?”. Possível é, o que não temos é tempo.”*

Professor de história, questiona a partir da pergunta do profº de geografia:

*‘Então o que poderíamos fazer para ser possível? Menos carga horária? Menos aluno?’*

Professor de geografia responde:

*“As turmas, a realidade da escola pública com turmas lotadas, e a cobrança da nota... a escola desenvolve dezenas de atividades que envolve o professor e assim não temos tempo de planejar efetivamente a aula. Claro, a escola é dinâmica, mas acredito que os quadros são muito enxutos e o professor se desdobra para fazer muitas funções, controlar filas e outras atividades extras. professora de espanhol: na teoria é lindo, temos muitas ideias, mas na prática é muito difícil.”*

A professora de espanhol acrescenta:

*“A cultura espanhola é algo que vou trabalhar agora, e pensei assim, vou trabalhar junto com a professora de língua inglesa envolvendo música, outro junto com a professora de educação física envolvendo dança. Mas é tudo no campo da imaginação, porque na prática...”*

A professora de matemática inclui:

*“Essa parte diversificada deveria ser desde o ensino fundamental.”*

O professora geografia conclui:

*“O professor até consegue, mas da forma como é colocado ali no papel não vai funcionar.”*

Os dados apresentados revelam a complexidade e os desafios enfrentados por professores na implementação do novo currículo do ensino médio, especialmente na parte diversificada. Os professores relatam a ausência de formação específica para lidar com os componentes curriculares diversificados. Isso gera ansiedade e resistência, como evidenciado



pela professora de matemática que descreve sua experiência inicial como "um verdadeiro bloqueio". Embora a ideia de interdisciplinaridade e interculturalidade seja amplamente bem-vinda, os professores destacam a dificuldade de operacionalizar essas propostas em um ambiente escolar marcado por limitações de tempo, recursos e formação.

A realidade descrita pelos professores reflete a discrepância entre as intenções do currículo e as condições reais da escola pública. A pressão por notas, turmas lotadas e atividades extracurriculares criam um ambiente que dificulta a implementação efetiva das propostas pedagógicas. Apesar das dificuldades, os professores reconhecem o potencial das práticas interdisciplinares e interculturais para enriquecer o ensino e promover maior conexão com a realidade dos alunos. No entanto, destacam que a implementação bem-sucedida depende de mudanças estruturais, formação continuada e maior investimento em planejamento colaborativo.

A discussão sobre a parte diversificada do currículo e a implementação de práticas interdisciplinares e interculturais revela tensões entre a proposta teórica da BNCC e os desafios práticos vivenciados pelos professores. A BNCC propõe a interdisciplinaridade como um princípio organizador, com o intuito de conectar saberes e superar a fragmentação curricular. Contudo, como o professor de geografia observa, a implementação prática parece carecer de um “alicerce”, revelando dificuldades em articular áreas do conhecimento de forma efetiva.

Edgar Morin (2000), em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, defende que a educação precisa lidar com a complexidade, rompendo com o isolamento disciplinar. Ele argumenta que a fragmentação do conhecimento impede a compreensão dos problemas globais e locais. No entanto, o que os professores relatam é que a falta de formação e planejamento conjunto dificulta a aplicação dessa visão integradora. A experiência do professor de geografia, em que a parceria com outro docente foi marcada por imposições, ilustra como a interdisciplinaridade requer não apenas intenção, mas também uma prática dialógica.

A professora de matemática expressa um sentimento de bloqueio ao lidar com temas fora de sua formação original, enquanto a professora de espanhol relata a dificuldade de trabalhar fora de sua zona de conforto. Esses desafios ecoam as reflexões de Fazenda (2011), que aponta que a interdisciplinaridade não ocorre espontaneamente: ela exige preparo, colaboração e reflexividade. Segundo a autora, “a interdisciplinaridade é construída, não

imposta”, e depende de um contexto em que os professores sejam apoiados para transitar entre diferentes áreas do conhecimento.

Do mesmo modo, Japiassu (1976) enfatiza que a interdisciplinaridade não é uma simples sobreposição de conteúdos ou metodologias, mas sim um esforço coletivo e crítico para superar a fragmentação e construir novos sentidos. A resistência docente, como evidenciada nos relatos, não é apenas uma barreira individual, mas um reflexo de sistemas educacionais que não fornecem suporte suficiente para práticas interdisciplinares.

Candau (2012) reforça a importância de integrar a diversidade cultural na educação para promover o entendimento entre diferentes formas de conhecimento. Contudo, como apontado pelos professores, a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e as demandas burocráticas inviabilizam um planejamento integrado e colaborativo que permita explorar a riqueza intercultural de maneira significativa. Os professores identificam a falta de tempo como um dos maiores entraves para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e interculturais. A sobrecarga de funções e o excesso de alunos tornam o planejamento algo superficial, muitas vezes limitado a atividades individuais e desconectadas. Japiassu (1976) argumenta que a interdisciplinaridade exige um tempo específico para o diálogo e a articulação entre as disciplinas, pois é nesse espaço que os professores podem construir pontes entre seus saberes.

Por fim, as falas dos professores sugerem que a implementação da parte diversificada depende de mudanças estruturais. Mais tempo para planejamentos, turmas reduzidas e formações específicas poderiam criar um ambiente mais propício para práticas interdisciplinares e interculturais. Contudo, enquanto essas condições não são atendidas, os professores destacam o valor da criatividade e da resiliência para construir experiências significativas para os alunos, mesmo em contextos adversos.

A próxima questão trata ainda da parte diversificada, especificamente sobre interculturalidade: “Na parte diversificada, é possível desenvolver práticas interdisciplinares e interculturais? Você já promove tais práticas?” A professora de espanhol traz: “*Cultura espanhola sim. Em português e literatura trabalhando as vanguardas discutindo as obras.*” Como afirma Morin (2015), “a educação precisa contextualizar os conhecimentos em seu meio cultural e histórico, promovendo a compreensão das diversidades culturais”. A prática da professora reflete essa perspectiva, mas sem uma colaboração efetiva com outros campos disciplinares.

O professor de geografia destaca experiências interdisciplinares, como projetos de teatro que envolveram as grandes navegações, evidenciando um impacto positivo no engajamento dos alunos. No entanto, ele ressalta a complexidade de implementar essas práticas devido ao tempo e à carga de trabalho, um obstáculo frequente no contexto escolar. Segundo Tardif (2014), às condições de trabalho dos professores influenciam diretamente na possibilidade de inovação pedagógica:

*“Já trabalhei muito com os professor de artes, que passava muito tempo desenvolvendo peças de teatro, esse professor convidava outros professores observando o quê do conteúdo do professor poderia ser abordado. Por exemplo, as grandes navegações, onde a turma toda foi contagiada. Aquilo foi muito legal, a única vez que participei de verdade de algo interdisciplinar. [...] mas, é muito complicado a questão de tempo, por exemplo, eu trabalhei tendo que construir um roteiro, eu me vi várias horas nesse trabalho.”*

As experiências relatadas pelas professoras de espanhol e matemática, como teatro e feiras temáticas, refletem esforços para aproximar os alunos da prática interdisciplinar. Essas iniciativas, apesar de pontuais, revelam a importância do protagonismo estudantil, alinhando-se à visão de Freire (1987) sobre o papel transformador da participação ativa no processo educativo: *“Também já trabalhei com teatro nas aulas. A gente também faz a feira de língua espanhola onde eles se empolgam também, eles se envolvem bastante.”*. A professora de matemática compartilha: *“Letramento matemático também, com exemplos práticos...Assim como não é fácil para o professor, não é fácil para o aluno.”*

Para compreender mais a fundo sobre as práticas pedagógicas efetivas no câmbio da interculturalidade e interdisciplinaridade, a questão a seguir busca entender como isso ocorreu ao longo do ano letivo. “A próxima questão é: “Houve aplicação de atividades interdisciplinares durante o ano letivo anterior?”.

O professor de geografia aponta que, apesar da consciência sobre a importância da interdisciplinaridade, a estrutura escolar impede sua efetivação. Isso remete à crítica de Saviani (2013) sobre a fragmentação do currículo escolar, que dificulta a integração dos saberes. A estrutura de disciplinarização da escola, frequentemente mencionada pelos docentes, é um reflexo dessa dificuldade. O professor de geografia relata que:

*“Você vê que a questão é tão complicada, pois todos nós aqui temos a ideia do caminho, sabemos do que se trata, imaginamos como pode acontecer, já temos alguma experiência, mas porque será que não*

*aconteceu? Acredito que a própria estrutura não permite que isso não aconteça.”*

Por outro lado, a professora de espanhol enfatiza a importância do envolvimento dos alunos na prática educativa, promovendo a autonomia e o desenvolvimento crítico. Freire (1987) destaca que “a educação problematizadora parte da curiosidade e do contexto do educando”, o que vai ao encontro da prática relatada. A professora de espanhol diz:

*“Não diretamente com outros professores, mas com conteúdo sim. Essa resposta vem do aluno também né. Pois nós professores colocamos muita responsabilidade no desenvolver da nossa prática. Mas a gente aprende que precisamos dar a eles essa possibilidade de que são capazes de desenvolver. quando eles percebem isso eles se envolvem mais ainda.”*

A próxima questão: “Você acredita que interdisciplinaridade auxilia no entendimento das relações entre conhecimentos de campos disciplinares distintos? Como?”. As respostas dos professores revelam um consenso sobre a relevância da interdisciplinaridade para a aprendizagem significativa. A professora de matemática exemplifica isso ao mencionar a necessidade de dar sentido ao conteúdo, respondendo à pergunta frequente dos alunos: “Para que isso serve?”. Essa prática está em sintonia com a visão de Moran (2015), que defende a educação como um processo integrador que conecta o conhecimento à vida prática.

A professora de espanhol diz:

*“Sim, pois passa a ter um olhar diferenciado sobre esse conteúdo, então a partir desses pontos de vistas podemos fazer comparações.”*

Professora de matemática:

*“Sim, dá até sentido para aquilo que ele está estudando, né? Antigamente a gente não estudava, a gente aceitava o que era dado. eu não sei para que vou usar, mas eu aceito. Hoje em dia não, a primeira coisa que o estudante pergunta é para que ele vai usar. Dar esse norte para ele onde está aplicando.”*

A professora de espanhol inclui:

*“Tenho exemplo de uma prática que a professora de matemática fez, que foi sobre compras no supermercado. Eles fizeram uma lista do que iriam comprar, e eles foram em vários supermercados, pesquisar preço, e ali envolvia interdisciplinaridade e prática, envolve a*

*interpretação de texto. Mas assim, essa atividade foi desenvolvida em uma escola particular que esbarra na questão da infraestrutura ser melhor e dar condições a práticas como essas. Sem perceber que nós já fazemos isso, muitas atividades exigem a interpretação de situações problema.”*

Professora de geografia:

*“Vou usar um exemplo comum do nosso cotidiano. Quantos conhecimentos distintos você utiliza para pagar uma conta, que vai de conhecimentos desde comportamento, matemática financeira, interpretação, então, nosso dia a dia ele é completamente interdisciplinar. Quando você chega na sala de aula e se portar de forma disciplinar, eu sou o professor de geografia, eu acho que o indivíduo que está vivendo em um mundo contextualizado, passa a ter mais dificuldade ainda com a disciplina de forma isolada. e como nós já fomos educados assim, temos mais dificuldade de fazer o que a gente já faz no nosso dia a dia.”*

Essa visão do professor de geografia se alinha ao pensamento de Morin (2015), que argumenta que o conhecimento precisa ser organizado de forma contextualizada e transdisciplinar para refletir a complexidade da realidade. As experiências relatadas pelos professores demonstram um reconhecimento do valor das práticas interdisciplinares e interculturais, alinhando-se a teorias que defendem uma educação mais contextualizada e integradora. No entanto, desafios como a fragmentação curricular, a falta de infraestrutura e a intensificação do trabalho docente limitam a implementação de tais práticas. Superar essas barreiras requer uma transformação estrutural e cultural nas escolas, promovendo um ambiente que favoreça a colaboração entre os docentes e o protagonismo dos alunos.

Para entender como os professores participantes se organizariam para exercer na prática a interdisciplinaridade e a interculturalidade, a seguinte questão foi realizada: “Se esta equipe de professores aqui presentes decidisse adotar uma atividade interdisciplinar e intercultural, deverá assumir como postura principal...?”. A professora de espanhol faz um destaque inicial: “Planejar!”. ao planejamento reafirma sua importância como etapa indispensável para a integração de saberes. Edgar Morin (2015) ressalta que a construção de conhecimento complexo exige articulação e coordenação entre áreas, o que só é possível com planejamento colaborativo. Contudo, em muitos contextos escolares, os professores enfrentam limitações de tempo e recursos que dificultam a prática planejada, como já mencionada pelos professores participantes desta pesquisa.

Por sua vez, o professor de geografia compartilha habilidades interpessoais usando a metáfora de "deixar o ego fora", ilustra um desafio cultural significativo: o individualismo presente em ambientes escolares, muitas vezes exacerbado pela organização disciplinar e competitiva. Saviani (2013) argumenta que a fragmentação do trabalho docente fomenta o isolamento dos professores, dificultando a construção de uma cultura colaborativa. Além disso, o professor menciona o medo de errar e a resistência à mudança, questões que Freire (1987) atribui à ausência de um ambiente dialógico, onde o erro é visto como parte do processo de aprendizado.

Professor de geografia compartilha:

*“Eu tenho uma boa resposta. Tem um documentário na netflix que reuniu vários famosos, para poder fazer esse projeto desenvolver chamaram o maior produtor de todos. Lá na porta do estúdio eles escreveram deixem seus egos fora. Isso é fundamental quando você vai trabalhar essa questão interdisciplinar. Tem também a questão do bloqueio, o medo de entrar em novos assuntos. O não se permitir, o medo de errar, de acreditar, por isso o não acontecer. Além de ter que deixar o ego fora da escola, tem que se permitir. A missão principal do professor é aprender. Isso faz a gente evoluir. Eu vejo muitas dificuldades principalmente nos mais experientes.”*

A professora de matemática, relata que a resistência de colegas em participar da pesquisa reflete o impacto da intensificação do trabalho docente, conforme discutido por Tardif (2014). Essa resistência também pode estar ligada a uma falta de formação inicial e continuada em práticas interdisciplinares e interculturais, dificultando a abertura para novas abordagens pedagógicas.:

*“Isso a gente observa até na resistência de alguns colegas nossos de estarem aqui contribuindo com a pesquisa. A gente sente essa dificuldade. A interdisciplinaridade o professor tem que ter vontade de fazer, a gente não deve colocar só essa questão de tempo, não é essa questão, a gente tem que fazer as coisas acontecerem, para que isso se torne realidade.”*

A professora de espanhol evidencia a potencialidade da interdisciplinaridade em enriquecer a experiência educacional: *“A interdisciplinaridade é importante. Ela pode se desenvolver. Trazer olhares diferentes.”*. Segundo Morin (2015), a diversidade de perspectivas é essencial para enfrentar os desafios da contemporaneidade, promovendo uma visão integrada e contextualizada do conhecimento.

A valorização de rodas de conversa e encontros pedagógicos é apontado pelo professor de geografia, o que demonstra um entendimento sobre a importância do diálogo como ferramenta para a construção coletiva do conhecimento. Freire (1987) defende que esses espaços dialógicos possibilitam a problematização e a construção conjunta de soluções, rompendo com a lógica hierárquica e isolada da prática docente:

*“Esse momento que está acontecendo agora com essa pesquisa é um momento importante para ser construído em nossos encontros pedagógicos. Já que somos os principais responsáveis pelas coisas não dá certo, essas rodas de conversa que não tivemos, podemos trazer temas que parecem ser tão pesados se tornem leves no nosso dia a dia.”*

O desânimo e a desmotivação também são mencionados pela professora de geografia, que diz que isso reflete um problema sistêmico na educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social:

*“Agradeço esse momento por estar aqui compartilhando nossas práticas e discutir, queremos sim ver resultados e reconhecimento, principalmente vendo os estudantes mais engajados. Nós trabalhamos também com o desânimo e a desmotivação. E isso fica né, onde foi que eu agi errado, o que eu não fiz que foi legal, então a gente fica procurando coisas interessantes para trabalhar com ele.”*

Arroyo (2011) argumenta que a falta de conexão entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes contribui para essa desmotivação. A busca por estratégias mais interessantes, citada pela professora, aponta para a necessidade de práticas pedagógicas significativas e alinhadas às vivências dos alunos. Conforme destaca a professora de matemática:

*“Sabemos que os protagonistas, são os estudantes, então seria importante também realizarmos essa discussão com eles, ouvir o que ele quer, o que faz sentido.”*

Complementa a professora de espanhol:

*“Fazer com que eles percebam que o caminho de transmissão da mensagem, construtor do próprio conhecimento.”*

Ao reconhecer os estudantes como protagonistas, a professora reforça a importância de ouvir suas vozes e compreender suas demandas. Essa perspectiva está alinhada à abordagem freireana, que defende a educação como um processo participativo, no qual os

estudantes são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Assim, "fazer com que eles percebam o caminho de transmissão da mensagem" aponta para uma visão construtivista da aprendizagem, na qual os alunos são incentivados a construir conhecimento de forma autônoma e crítica.

As reflexões compartilhadas nas discussões estabelecem um pano de fundo fundamental para compreender as respostas coletadas nos questionários. Enquanto as falas dos professores trouxeram à tona percepções subjetivas e contextuais, os questionários permitiram explorar de forma mais ampla e sistemática os desafios e potencialidades das práticas interdisciplinares e interculturais.

A análise das respostas dos questionários de dois professores, revela aspectos significativos sobre a implementação da interdisciplinaridade e interculturalidade em suas práticas pedagógicas, especialmente à luz das recentes mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. O primeiro professor, formado em História e atualmente responsável pelas aulas de Artes, e a segunda, formada em Letras e que leciona Língua Inglesa, Cultura Espanhola e Projeto de Vida, exemplificam a fragmentação da docência nesse novo cenário educacional. Essa distribuição de disciplinas, que não está diretamente alinhada às suas áreas de formação inicial, destaca um dos desafios centrais trazidos pela reforma: a flexibilidade curricular, que, ao mesmo tempo que visa uma formação mais ampla, impõe aos docentes a necessidade de adaptação a novas áreas de ensino.

Essa conjuntura contextualiza a prática pedagógica dos professores entrevistados, sugerindo que o lugar onde o saber docente é construído, bem como as circunstâncias institucionais que o cercam, afetam diretamente a maneira como o ensino é implementado. A análise busca discutir as percepções e experiências desses educadores, investigando como eles incorporam os princípios de interdisciplinaridade e interculturalidade em suas práticas e quais os desafios e potencialidades observadas no cotidiano escolar.

A interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1976) e Fazenda (2011), é compreendida como um processo dinâmico, em que as fronteiras entre as disciplinas são flexibilizadas, permitindo uma integração de conhecimentos mais coerente e reflexiva. A prática pedagógica interdisciplinar, nesse sentido, busca não apenas transmitir conteúdos isolados, mas construir uma visão de mundo ampla, que reflita a complexidade dos problemas contemporâneos. Os professores entrevistados enfrentam, porém, dificuldades em concretizar essa integração de



maneira plena, tanto pela rigidez de algumas estruturas curriculares quanto pela falta de tempo para o planejamento conjunto entre diferentes áreas de conhecimento.

Já a interculturalidade crítica, conforme argumenta Candau (2016), deve ir além da mera valorização da diversidade cultural, buscando transformar relações de poder e combater hierarquias de saber. Em uma escola situada em um contexto sociocultural diverso como o de São Luís, essa abordagem se torna ainda mais essencial. No entanto, a implementação da interculturalidade esbarra em dificuldades como a escassez de recursos pedagógicos que reflitam a realidade local e a falta de formação específica para os docentes lidarem com a diversidade cultural de forma crítica e inclusiva.

Além disso, a utilização da Análise do Discurso (AD), conforme proposto por Orlandi (2009), torna-se relevante nesta pesquisa, pois permite investigar as inter-relações entre os sujeitos no ambiente pedagógico e as implicações de suas práticas. A AD viabiliza uma compreensão mais aprofundada das ações interpretativas que constituem os discursos educacionais, fornecendo ao professor-pesquisador ferramentas para interpretar os desafios e as potencialidades que emergem em seu contexto profissional. Esse método qualitativo, articulado com uma abordagem sócio-histórica, enriquece a análise ao fornecer uma perspectiva crítica sobre os desafios e as potencialidades da implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais.

As interpretações dos professores sobre a interdisciplinaridade e interculturalidade refletem essas definições teóricas. Os professores expressam a importância da interdisciplinaridade ao afirmar que:

*São conceitos que devem ser colocados em exercício na prática docente para não só descolonizar o currículo tradicional como também promover uma educação de qualidade, preocupada com a promoção da diversidade e da emancipação. (Professor de história)*

A professora de espanhol, por sua vez, aponta que:

*A interdisciplinaridade busca conexões e interações entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno construir uma visão mais ampla dos campos do saber. A interculturalidade estimula práticas de interação entre culturas diferentes para que se desenvolvam não só o conhecimento de novas culturas, mas também o respeito a elas. (Professor de Espanhol)*

O professor de História enfatiza que a interdisciplinaridade deve ser aplicada na prática docente: “São conceitos que devem ser colocados em prática na prática docente para

não só descolonizar o currículo tradicional como também promover uma educação de qualidade, preocupada com a promoção da diversidade e da emancipação.” Essa afirmação indica que sua prática pedagógica é influenciada pelo contexto social e pelas necessidades dos alunos, reforçando a noção de que o discurso educacional é permeável e se adapta às realidades enfrentadas.

Por outro lado, a professora de Espanhol, tem uma percepção que corrobora com as de Japiassu (1976) e Fazenda (2011), ao afirmar que “a interdisciplinaridade busca conexões e interações entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno construir uma visão mais ampla dos campos do saber”. Este reconhecimento da importância das interações entre diferentes saberes e culturas é fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e contextualizada no qual a professora aponta.

Quanto aos desafios enfrentados na implementação de práticas interdisciplinares e interculturais, como a falta de formação específica e a pressão institucional, também são evidenciados. O professor de História menciona: *“Não temos tempo de preparação de aulas em conjunto, e estamos todos esgotados e adoecidos devido ao Novo Ensino Médio.”* Essa pressão não apenas limita as possibilidades de inovação, mas também reflete as condições de produção do discurso educacional, conforme discutido por Fernandes (2007), que aponta a necessidade de compreender as práticas sociais dos educadores. O professor de história aprofunda ainda mais sobre os desafios:

*Um professor de 40h semanais deve lecionar 27 aulas por semana; não consegue completar a carga horária só com sua disciplina tendo que se sujeitar às disciplinas “deseducativas” como “corresponsabilidade social e empreendedorismo”; precisa construir disciplinas para eletivas e ainda se vê afogado para entrega quase sem fim de instrumentais burocráticos a ser entregues para as secretarias. Muitas vezes, os professores não estão lecionando na sua área de formação, às vezes há professores que não possuem formação para o componente em que está lotado e outros ainda não possuem interesse em formação continuada ou mesmo estudar seus conteúdos de formas interdisciplinares.*

A professora de espanhol também apontou outro desafio: *“o mais complicado é conseguir reunir os professores de áreas diferentes, muito por causa dos horários que não coincidem”*.

As potencialidades emergem nas experiências relatadas pelos professores, que buscam incorporar práticas interdisciplinares em seus currículos. O professor de História afirma: “Já trabalhei de forma interdisciplinar quando lecionei meu componente curricular de formação

(história), tentando inserir essa perspectiva dentro dos conteúdos.” Essas experiências demonstram um comprometimento com a construção de saberes mais integrados, refletindo a heterogeneidade e as contradições presentes nas práticas educativas, conforme destacado por Brandão (2004).

Diante dos desafios, as respostas dos professores também revelam potencialidades significativas, mediante seus esforços, e destacam suas experiências bem-sucedidas com a interdisciplinaridade e interculturalidade nas práticas pedagógicas:

*Por exemplo, quando trabalho história pré-literária também trato de genética e seleção natural, quando tenho de lecionar sobre Revolução Industrial trago também questões sobre geografia, química/física e ecologia. Assim, tento construir um conhecimento que busca uma totalidade, pensando o conhecimento de forma não compartimentada e rígida, mas como campos que se inter cruzam e se mesclam na nossa compreensão do real. (Professor de história)*

A professora de espanhol relata: “O mais próximo da interculturalidade, durante a minha graduação, foram palestras com uma professora de espanhol que havia morado na Espanha. Essas experiências têm sido enriquecedoras.” Essas práticas inovadoras podem enriquecer o ambiente escolar e proporcionar um aprendizado mais significativo. A promoção do diálogo entre diferentes culturas também se destaca como uma potencialidade que pode fortalecer a inclusão e a justiça social, aspectos fundamentais na educação contemporânea.

A integração da interdisciplinaridade e interculturalidade nas práticas pedagógicas se evidencia nas experiências relatadas pelos professores. Muitos deles compartilham projetos que envolvem a intersecção de diferentes disciplinas, refletindo a necessidade de um diálogo entre conhecimentos, como proposto por Fazenda (2011)

O professor de história apontou, que: *Ao integrar História com Arte, conseguimos fazer com que os alunos entendam melhor o contexto cultural da época.* A professora de espanhol também observa que “a parte diversificada, às vezes, requer a experiência de professores de outras áreas para complementar o planejamento das aulas, o que enriquece bastante as aulas.” Essas experiências mostram um comprometimento que promovam uma educação mais inclusiva e contextualizada, entretanto, requer muito tempo e esforço dos professores para executá-las, tendo em vista o pouco tempo que tem para o planejamento pedagógico, pois passam mais tempo imersos em trabalhos burocráticos.

*As diferentes áreas de conhecimento só terão sentido se entendidas como parte do mesmo processo humano de compreender o mundo e a nós mesmos. Sou professor de história, e tudo tem história, só entendemos o processo de construção do conhecimento em sua totalidade compreendendo sua historicidade. Da mesma forma a filosofia, tão importante quanto conhecer os resultados em que as ciências da natureza chegaram é entender os problemas que fizeram possível a busca por essas respostas e as implicações éticas e sociais do processo científico. Sem domínio das linguagens, não há código legível para interpretação de nada disso. (Professor de história)*

O professor destaca que "*as diferentes áreas de conhecimento só terão sentido se entendidas como parte do mesmo processo humano de compreender o mundo e a nós mesmos*". Essa afirmação reflete uma visão holística do conhecimento, que é fundamental para a construção do pensamento complexo. A ideia de que o conhecimento deve ser integrado e contextualizado contrasta com abordagens fragmentadas e disciplinares, favorecendo um entendimento mais profundo e abrangente da realidade.

A menção à historicidade enfatiza que o conhecimento não é um conjunto de fatos isolados, mas sim um processo em constante evolução. Ao afirmar que "*tudo tem história*", o professor sugere que a compreensão das origens e das transformações dos saberes é essencial para a formação de um pensamento crítico e reflexivo. Essa abordagem está em consonância com as ideias de Edgar Morin (2010) sobre a necessidade de um pensamento complexo que reconheça as interações entre os elementos e suas respectivas histórias. O professor também ressalta a importância de entender as "*implicações éticas e sociais do processo científico*". Isso revela uma preocupação com a responsabilidade social da ciência e a necessidade de formar cidadãos críticos que questionem não apenas os resultados científicos, mas também os processos que levam a esses resultados. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo reflexões éticas e sociais que preparem os alunos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

A afirmação "*sem domínio das linguagens, não há código legível para interpretação de nada disso*" indica a centralidade da linguagem na construção do conhecimento. O professor sugere que a habilidade de interpretar e comunicar ideias é fundamental para a compreensão dos conteúdos e das relações entre eles. Essa ênfase na linguagem ressoa com a ideia de que a educação deve desenvolver não apenas o conhecimento factual, mas também as competências comunicativas que possibilitam a troca e a reflexão crítica.

Conforme proposto por Orlandi (2009), o discurso dos professores, portanto, não é apenas uma representação de suas experiências, mas também um reflexo das tensões e

dinâmicas presentes no ambiente escolar, onde as pressões institucionais podem limitar ou potencializar suas práticas. A interação entre as visões dos educadores e os desafios enfrentados na implementação de práticas interdisciplinares e interculturais destaca a necessidade de um diálogo contínuo e uma reflexão crítica sobre os caminhos que a educação deve seguir para se tornar mais inclusiva e significativa.

Ao analisar as entrevistas com dois professores, proporcionamos um entendimento aprofundado de suas percepções e experiências. Através da Análise do Discurso, foi possível mapear as inter-relações entre os sujeitos no ambiente pedagógico, além de elucidar as implicações de suas práticas, revelando tanto os desafios enfrentados quanto às iniciativas bem-sucedidas.

A análise metodológica indicou que, embora a interdisciplinaridade e a interculturalidade sejam amplamente reconhecidas como fundamentais, a implementação plena dessas abordagens enfrenta barreiras significativas. Entre os obstáculos, destacam-se a rigidez das estruturas curriculares e a falta de tempo disponível para o planejamento colaborativo. No entanto, as experiências relatadas pelos professores evidenciam um compromisso com a integração de saberes, refletindo uma busca por uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e a complexidade do conhecimento.

Os resultados também corroboram a hipótese inicial de que, apesar do reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e interculturalidade, as práticas educacionais frequentemente encontram dificuldades que comprometem sua efetividade. As declarações dos docentes revelaram uma consciência crítica em relação às relações de poder e à necessidade de formação contínua para lidar com a diversidade cultural. Exemplos de experiências que promovem a conexão entre diferentes áreas do conhecimento foram destacados, apontando para a busca por uma educação mais integrada e contextualizada.

Os achados mais relevantes sugerem que a interdisciplinaridade é percebida como uma estratégia essencial para descolonizar o currículo e promover uma educação de qualidade. Entretanto, os professores também relataram a pressão institucional e a falta de formação específica como barreiras para a implementação efetiva dessas abordagens. Essas reflexões confirmam que a prática pedagógica é influenciada por múltiplos fatores, incluindo a estrutura curricular e as condições de trabalho dos docentes.

Diante dos resultados obtidos, torna-se evidente a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre a relação entre diretrizes curriculares e práticas pedagógicas efetivas. É

recomendável a realização de estudos que explorem novas abordagens metodológicas e a formação continuada dos professores, visando criar um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural e promova uma educação inclusiva. A continuidade dessa investigação é vital para garantir que as transformações educacionais não apenas reconheçam, mas efetivamente integrem as múltiplas realidades dos alunos, criando uma educação que seja verdadeiramente transformadora e equitativa.

Por sua vez, a análise da Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Renascença, se dá a partir de uma leitura rigorosa do documento, utilizando as palavras-chave: interdisciplinaridade, cultura, diversidade, equidade, inclusão, gênero, sexualidade e raça. A palavra interculturalidade foi substituída por estas últimas oito palavras, por entender que ela abarca todas essas noções e que não é usualmente utilizada em currículos e projetos políticos pedagógicos de escolas regulares de ensino. O objetivo foi identificar os sentidos e significados atribuídos a cada uma dessas temáticas no contexto educacional da instituição.

A interdisciplinaridade é destacada como um componente essencial da prática pedagógica. A proposta enfatiza que o trabalho educativo deve ser interdisciplinar, promovendo a troca de informações e a percepção de que não há limites rígidos entre as disciplinas. A intenção é proporcionar aprendizagens significativas que levem a atitudes conscientes e posturas éticas na sociedade: "O trabalho pedagógico precisa ser interdisciplinar, buscando criar hábitos e atitudes onde o diálogo oportunize a troca de informações e a percepção de que não existem limites entre as áreas e disciplinas".

No que diz respeito à cultura e diversidade, o documento valoriza a diversidade cultural como uma riqueza para o processo de aprendizagem. Promover o respeito e a valorização das diferentes culturas está entre os valores fundamentais da instituição: "Respeito à diversidade" e "Diversidade como fonte de riqueza da aprendizagem" são destacados entre os valores e princípios da instituição.

A equidade e a inclusão são abordadas de maneira central na proposta pedagógica, com um compromisso explícito em oferecer um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, garantindo oportunidades iguais para todos os alunos: "A abordagem dos princípios da educação deve ser constituída com base em uma visão de mundo que possibilite ao educando equidade, formação integral, com perspectiva inclusiva e com respeito à diversidade".

As questões de gênero e sexualidade também são tratadas com seriedade. A proposta inclui o respeito à diversidade de escolhas sexuais, promovendo um ambiente escolar que desenvolva o senso de boa convivência e respeito pelas diferenças: "Cabe à escola desenvolver trabalhos que despertem nos alunos o senso da boa convivência, da cultura da paz, dos valores morais e éticos que corroboram para sustentação de uma sociedade mais justa".

A valorização da diversidade racial é outra prioridade na organização curricular da instituição. Há um reconhecimento explícito da importância de valorizar a cultura Afro-brasileira e Indígena, o que é refletido na estrutura curricular: "O conhecimento, a valorização e a divulgação do Patrimônio Histórico-Cultural Afro-brasileira e Indígena" são prioridades na organização curricular.

A interdisciplinaridade é usada como uma ferramenta para unir diferentes áreas do conhecimento, enquanto a diversidade cultural e a inclusão são vistas como essenciais para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o Centro de Ensino Renascença pauta em suas abordagens pedagógica a interdisciplinaridade e a interculturalidade, buscando proporcionar aos estudantes conhecimentos e oportunidades criativas, éticas, participativas e transformadoras da realidade social, conforme delineado em sua visão e missão.

Para fins de exposição geral do que foi levantado até o momento, disponibilizo esta tabela comparativa dos resultados de acordo com a adoção ou menção interdisciplinar, seus desafios, a interculturalidade na prática, estrutura da proposta pedagógica e formação docente, expostas por cada um dos professores participantes.

Quadro comparativo dos resultados:

| Aspecto                         | História                                                                                     | Espanhol                                                                  | Matemática                                                                              | Geografia                                                                              | Observações Comuns                                                                       |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adoção de Interdisciplinaridade | Mencionada, mas difícil de aplicar devido à rigidez do currículo e à carga horária limitada. | Adoção formal, mas com dificuldades para integrar com outras disciplinas. | Dificuldade em integrar com outras disciplinas devido à natureza técnica da Matemática. | Apresenta certa flexibilidade e para integrar com História e Geografia, mas depende de | Todos os professores apontam dificuldades devido à rigidez curricular e à carga horária. |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                               |                                                                                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                     | planejamento.                                                                                                                                                 |                                                                                                     |
| Desafios                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carga de conteúdo e pressão por resultados em exames.</li> <li>- Falta de tempo para planejamento interdisciplinar.</li> <li>- Resistência de alguns colegas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de recursos para implementar atividades práticas.</li> <li>- Preconceitos culturais de alunos.</li> <li>- Resistência dos alunos e da gestão escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco excessivo no conteúdo técnico e em cálculos.</li> <li>- Falta de conexão com outras áreas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco no conteúdo técnico e científico.</li> <li>- Dificuldade de articular com disciplinas como História.</li> </ul> | Desafios comuns incluem resistência interna, falta de tempo e falta de recursos pedagógicos.        |
| Interculturalidade na Prática    | Integrada de forma superficial; pouco aprofundamento nas diversidades culturais.                                                                                                                                  | Menos foco na diversidade cultural, com mais ênfase em aspectos linguísticos.                                                                                                                                   | Quase não abordada, devido ao foco técnico e quantitativo da disciplina.                                                                            | Tentativas superficiais de incluir, mas a disciplina se concentra em questões espaciais e físicas.                                                            | A interculturalidade é mais mencionada, mas não é aplicada de forma profunda em nenhuma disciplina. |
| Estrutura da Proposta Pedagógica | A proposta pedagógica menciona a interdisciplinaridade e interculturalidade, mas não detalha ações práticas específicas.                                                                                          | A proposta menciona interculturalidade, mas a prática ainda é limitada e superficial.                                                                                                                           | A proposta pedagógica não detalha a integração de Matemática com outros conteúdos culturais.                                                        | A proposta menciona a integração, mas com pouca especificação de estratégias.                                                                                 | A proposta reconhece os conceitos, mas as ações práticas ainda são limitadas.                       |



|                       |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                       |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação Docente      | Sensação de preparação inadequada para trabalhar com temas interdisciplinares e interculturais.                                                                                   | Formação não adequada para enfrentar a diversidade cultural de maneira prática.                                                                                          | Formação técnica, mas sem ênfase em temas interdisciplinares ou interculturais.                                                                                        | Formação adequada para trabalhar com questões espaciais e ambientais, mas sem ênfase na interculturalidade.                                                                           | Todos os professores sentem que a formação não prepara suficientemente para trabalhar com interculturalidade e interdisciplinaridade. |
| Resultados Esperados  | Maior conexão entre os saberes históricos e outras áreas.                                                                                                                         | Aumentar a compreensão de culturas hispânicas e promover respeito cultural.                                                                                              | Espera-se uma maior aplicação da Matemática em contextos práticos e interdisciplinares.                                                                                | A ideia é integrar o conhecimento geográfico com as questões culturais e sociais.                                                                                                     | Todos visam uma maior integração das disciplinas, mas sem uma implementação clara e prática.                                          |
| Percepção dos Alunos  | Interesse pelo tema, mas falta de conexão com outras disciplinas.                                                                                                                 | Interesse superficial, especialmente nas questões de língua, mas não tanto na cultura.                                                                                   | Interesse nos aspectos técnicos, mas pouca motivação para relações interdisciplinares.                                                                                 | Interesse nas questões ambientais, mas resistência a conectar com temas culturais.                                                                                                    | Alunos demonstram interesse, mas percebem a falta de conexão entre as disciplinas.                                                    |
| Sugestões de Melhoria | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior planejamento conjunto entre os professores.</li> <li>- Capacitação contínua para trabalhar com a interdisciplinaridade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais recursos pedagógicos para facilitar a compreensão da cultura.</li> <li>- Atividades mais integradas e práticas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor atividades que conectem a Matemática com a realidade e outras disciplinas.</li> <li>- Ampliar a compreensão</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades que conectem os conteúdos geográficos com a diversidade cultural.</li> <li>- Maior articulação com outras disciplinas.</li> </ul> | Todos sugerem mais integração entre as disciplinas, maior planejamento coletivo e capacitação docente                                 |

|  |  |  |                       |  |  |
|--|--|--|-----------------------|--|--|
|  |  |  | interdiscipli<br>nar. |  |  |
|--|--|--|-----------------------|--|--|

Fonte: Autoria própria

## 6 CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender a importância da interdisciplinaridade e interculturalidade nas práticas pedagógicas, com ênfase nas experiências de professores de História, Matemática, Geografia e Espanhol e na proposta pedagógica do Centro de Ensino Renascença. A partir da análise do grupo focal, questionário e documentos curriculares, observamos como essas abordagens podem ser implementadas na prática escolar, os desafios enfrentados pelos educadores e as potencialidades que surgem a partir de suas tentativas de integrar diferentes áreas do saber. Essas análises também evidenciam as complexas dinâmicas do discurso educacional, permeadas por tensões entre as intenções pedagógicas e as condições impostas pelo contexto institucional e social.

A interdisciplinaridade é vista pelos educadores como uma estratégia essencial para proporcionar uma educação mais contextualizada e significativa. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, é possível superar a fragmentação do saber, oferecendo aos alunos uma compreensão mais ampla e holística da realidade. Os professores participantes destacaram, de forma geral, que a interdisciplinaridade oferece uma oportunidade única para conectar conhecimentos, refletindo uma visão integrada e não compartimentada da aprendizagem. A professora de Espanhol, por exemplo, enfatizou a importância das conexões entre diferentes áreas do saber, permitindo que os alunos construam uma visão mais rica e complexa dos campos do conhecimento.

No entanto, as dificuldades para implementar práticas interdisciplinares são evidentes. A pressão institucional, a carga excessiva de trabalho, a falta de tempo para o planejamento colaborativo e a sobrecarga de atividades burocráticas são desafios mencionados pelos professores. O professor de História destacou, com particularidade, a dificuldade em conciliar os diversos aspectos do Novo Ensino Médio, como o número elevado de aulas e a imposição de disciplinas que não condizem com sua formação. Essas condições dificultam a implementação de práticas interdisciplinares e interculturais, pois exigem que o docente se adapte constantemente a um sistema que nem sempre favorece a inovação pedagógica.

Além disso, os educadores relatam a falta de formação específica para trabalhar com a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Muitos professores enfrentam a dificuldade de integrar conteúdos de diversas áreas do conhecimento sem o devido suporte pedagógico, o que limita a efetividade dessas práticas. A formação continuada, portanto, é apontada como uma necessidade urgente para que os professores possam superar essas barreiras e adotar metodologias que favoreçam uma abordagem mais integrada e inclusiva.

A análise do discurso educacional, tanto dos professores quanto da Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Renascença, revela uma tensão entre as intenções pedagógicas e as realidades do cotidiano escolar. A proposta pedagógica da instituição, ao valorizar a interdisciplinaridade e a diversidade cultural, busca construir um ambiente inclusivo e ético, que respeite as diferenças e promova a equidade. Essa visão está em consonância com as afirmações dos professores, que reconhecem a importância de integrar diferentes saberes para uma formação mais completa dos alunos. No entanto, como foi evidenciado tanto no grupo focal quanto no questionário, a concretização desses princípios enfrenta barreiras estruturais, como a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho.

Os professores, por mais que reconheçam a relevância da interdisciplinaridade, muitas vezes se veem impotentes diante da realidade do sistema educacional, que impõe uma agenda de trabalho excessivamente burocrática e um currículo rígido. Esse cenário gera uma contradição entre o discurso pedagógico, que valoriza a integração dos saberes, e a prática docente, que, muitas vezes, é limitada pela falta de condições materiais e institucionais para implementar esses princípios de forma efetiva. O discurso educacional, portanto, é permeado por uma ambiguidade: enquanto se busca promover uma educação mais inclusiva e integradora, as condições de trabalho e a estrutura curricular impõem desafios significativos que dificultam a realização dessas intenções.

A partir dos estudos de Candau (2006), que explica que a educação intercultural exige uma transformação profunda na maneira como os professores veem o outro, não apenas como um sujeito culturalmente diferente, mas como alguém que tem a sua própria forma de conhecimento e experiências. Candau argumenta que, para que a interculturalidade seja efetiva, é necessário criar uma pedagogia que vá além da inclusão de conteúdos culturais, abrangendo práticas que promovam o respeito e o reconhecimento das identidades culturais diversas.

Nesse mesmo sentido, reflete Morin (2000), sobre que os professores devem ser agentes de transformação, capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas e se adaptar a novas abordagens. No entanto, a falta de tempo, a sobrecarga de tarefas administrativas e a resistência à mudança são obstáculos que dificultam essa transformação. A contribuição de Japiassu (2007) sobre a interdisciplinaridade também é relevante neste contexto. Para ele, a implementação da interdisciplinaridade depende de uma postura crítica por parte do educador, que deve ser capaz de integrar diferentes saberes e construir novas formas de ensinar que estejam alinhadas com as necessidades do aluno e com a realidade social.

O estudo também evidencia a importância da formação continuada como um caminho para superar os obstáculos à interdisciplinaridade e à interculturalidade. A professora de Espanhol, ao relatar sua experiência com palestras sobre interculturalidade durante a graduação, destacou a importância de vivenciar práticas interculturais para enriquecer o ensino. Esse tipo de formação é essencial não apenas para a aquisição de novos conhecimentos, mas também para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino.

A colaboração entre educadores de diferentes áreas também se mostrou uma estratégia fundamental para a implementação bem-sucedida da interdisciplinaridade. No entanto, como apontado pelos professores, a falta de tempo e a desorganização dos horários dificultam a realização de planejamentos conjuntos. A criação de espaços de diálogo e a construção de uma cultura colaborativa dentro das escolas são essenciais para que a interdisciplinaridade se torne uma prática efetiva e não apenas um conceito abstrato.

A análise da Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Renascença revela um esforço significativo para incorporar os princípios da interdisciplinaridade, interculturalidade, diversidade e equidade em sua prática educativa. A ênfase na valorização da diversidade cultural, na promoção do respeito à diferença e na integração de saberes demonstra o compromisso da instituição com uma educação mais inclusiva e transformadora.

A proposta de integrar o conhecimento das culturas Afro-brasileira e Indígena no currículo, por exemplo, reflete uma postura crítica em relação ao currículo tradicional, muitas vezes eurocêntrico e excludente. A inclusão de temas como gênero e sexualidade também é um passo importante para a construção de uma escola que respeite as identidades e experiências dos alunos, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para todos. Como

foi mencionado pelo professor de história e pela professora de espanhol como temas essenciais para ser tratados na sala de aula.

Entretanto, a implementação efetiva dessa proposta enfrenta os mesmos desafios apontados pelos professores. A pressão institucional, a falta de tempo para o planejamento pedagógico conjunto e a sobrecarga de tarefas burocráticas ainda representam obstáculos significativos. A transformação da educação proposta pela instituição depende, portanto, da superação dessas barreiras e da criação de condições adequadas para que as práticas pedagógicas possam ser verdadeiramente inovadoras e inclusivas.

A análise dos dados da pesquisa reforça a necessidade urgente de transformação no campo educacional. Para que a interdisciplinaridade e a interculturalidade sejam realmente efetivas, é necessário repensar as condições de trabalho dos professores e as estruturas curriculares que ainda se baseiam em modelos tradicionais. A busca por uma educação mais inclusiva e integrada requer a criação de um ambiente escolar que favoreça o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, o respeito à diversidade cultural e a valorização das identidades dos alunos.

A formação continuada, o planejamento colaborativo e a criação de espaços de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas são fundamentais para que os professores possam superar os desafios impostos pelo sistema educacional e adotar metodologias que promovam uma educação mais inclusiva e transformadora. A interdisciplinaridade e a interculturalidade, quando bem implementadas, podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes de sua responsabilidade social.

Fazenda (2003) sugere que, para que a interdisciplinaridade, mas aqui também destaco a interculturalidade, sejam efetivamente implementadas, é necessário um compromisso coletivo, envolvendo não apenas os professores, mas também a gestão escolar, os alunos e as famílias. Isso exige uma mudança de mentalidade que valorize a diversidade e a integração entre diferentes áreas do conhecimento, criando um ambiente educacional que seja ao mesmo tempo inclusivo, democrático e transformador.

Em suma, este estudo destaca a importância da interdisciplinaridade e da interculturalidade como estratégias pedagógicas essenciais para a construção de uma educação mais integrada, inclusiva e transformadora. No entanto, para que essas abordagens sejam efetivas, é necessário enfrentar as barreiras estruturais e institucionais que ainda

limitam as práticas pedagógicas, garantindo aos educadores as condições adequadas para implementar essas metodologias de forma efetiva e significativa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043.
- AMORIM, Camilla Ferreira; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. A consideração da diversidade cultural no ensino de ciências: percepções de futuros professores. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc**, v. 15, n. 3, p. 444-459, 2020.
- ALVARADO, Virgílio. “Políticas públicas e interculturalidad”, in FULLER, Norma (ed.). **Interculturalidad y política**. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. **Psicologia social do racismo**, v. 2, p. 147-162, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2003

BRAUNER, E.. **Relações entre a matemática e a física numa perspectiva interdisciplinar: um estudo exploratório com viés na aprendizagem significativa**. 118 p. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1996.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 120-139, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: **Editora PUC-Rio**, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 802-820, 2016.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv**, Manizales , v. 8, n. 1, p. 607-630, Jan. 2010

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. **Descolonização e Justiça: fundamentos para a educação e políticas da interculturalidade**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. .

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR) Ministério da Educação (MEC)**, p. 13, 2009.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, 2011.

DOS SANTOS, Wellington Oliveira. Branquitude e negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 939–957, 2019.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)** CIES e-WORKING PAPER, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009. Disponível em: <[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003)>

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. **Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento**. Laplage em Revista, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. (6a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola. 2011.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. 2011.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana; HAMMES, Care Cristina; DO AMARAL, Kelly Cebelia das Chagas. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 4, p. 62-76, 2017.

FLEURY, Patrícia Fonseca Ferreira; PRIGOL, Edna Liz; ORTIZ, Jurema. A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 2, p. e4522-e4522, 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish**. Harmondsworth: Penguin, 1977 (Vigiar e Punir. Petrópolis, 1977) SAUSSURE, F. de. Course in General Linguistics. Londres: Collins, 1978.

FOUCAULT, Michel de. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FOUREZ, G. Un modèle pour un travail interdisciplinaire. ASTER N° 17. Modèles pédagogiques 2, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05. 1993.

FOUREZ, G. et al. Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue, 1997.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação Multicultural e Equidade. In: \_\_. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. 2007.



GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Revista diálogo educacional**, v. 12, n. 35, p. 211-232, 2012.

GATTI, BA. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília; Líber Livro; 2012.

GEERTZ, C. (1999). Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, 5(10), 13-34.

GEERTZ, C. Obras e Vidas: o antropólogo como autor, por Clifford Geertz. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2009.

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Belo Horizonte: **Mazza Edições**, 1999.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47.

GONÇALVESX, José Alberto et al. Interculturalidade e formação de professores. XXI: **revista de educación**, 1999.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

GUÉRIOS, E. Contribuições do pensamento complexo para a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda. Aparecida (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris. 2019, p. 223-236.

GUSDORF, G. Present, passé avenir de la recherche interdisciplinaire. **Rev. Int. de Sciences Sociales**. 29:627-48, 1977

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. Comunicação & Cultura, n. 1, p. 21-35, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2011.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. **Seminário internacional sobre reestruturação curricular. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre**, 1994.  
JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, p. 3-9, 2016.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. Cortez Editora, 2014.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias. **Ação docente e prática pedagógica à luz do pensamento complexo e da criatividade na relação teoria e prática**. 2021.

LOPES, Ana Maria D.'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, p. 67-81, 2012.

LÓPEZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, RS, v.1, n. 1, p. 45-50, 2º sem. 1999

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. IN: **Interculturalidad, Educación y Ciudadanía**. Perspectivas latinoamericanas. LÓPEZ, L. E. (Ed.). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2009.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 02, p. 215-228, 2005.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999

MARTINS, A.; LOBO, L.; SOUZA, J.; OLIVEIRA, R.; NETO, J.; VITAL, C.; SANTOS, T.; GOMES, A. **EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DE UM PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO**. Seminário de Projetos de Ensino (ISSN: 2674-8134), v. 3, n. 1, 2 jul. 2019

MEINERZ, Carla Beatriz; ANTUNES, Claudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NO RIO GRANDE DO SUL**. **Periferia**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 90–106, 2016

MELO, Waisenhowerk Vieira; DOS SANTOS BIANCHI, Cristina. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, 2015.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1990.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural.** Cadernos Penesb, v. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro.** Müller, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía.(Org. s). Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, p. 21-33, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010 .

ORRICO, Maria Isabel Donnabella. **Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais.** 2021. Tese de Doutorado. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PETRAGLIA, Isabel C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTEL, Á. A. Atitude etnográfica na sala de aula. **Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscolonias**, Recife, v. 4, n. 2, p. 49-72, 2014.

POMBO, Olga. **Práticas interdisciplinares.** Sociologias, p. 208-249, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Centro de Investigaciones Sociales (CIES), Lima, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **O labirinto da América Latina: haverá outras saídas.** Revista Novos Rumos, n. 43, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri. INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS, EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS. **Educação em Foco**, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA JÚNIOR, Luizmar Vieira da; SUANNO, João Henrique. O pensamento complexo e transdisciplinar na prática pedagógica do professor. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO INHUMAS, 6., 2017, Inhumas. Anais... Inhumas: UEG, 2017, p. 180-234.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SILVA, J. F. da; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. da. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM CAMINHO ABERTO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 248–272, 2013.

SILVA, M. A. A Técnica da Observação nas Ciências Humanas. **Revista Educativa** - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 16, n. 2, p. 413–423, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

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

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 140–158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 15 jun. 2024.

UMBELINO, Moacir; ZABINI, Franciele Oliveira. **A importância da interdisciplinaridade na formação do docente**. Seminário Internacional de Educação Superior, v. 1, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: perspectivas críticas y políticas. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE. Florianópolis: UFSC, 2009.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Título da pesquisa: "**DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo das práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais em uma escola pública de São Luís, MA**"

Pesquisadora: JÉSSICA PATRÍCIA CARVALHO GARCIA

### Informações gerais da pesquisa

**Delimitação do assunto:** As práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais dos professores de escola pública de São Luís (MA).

**Pergunta da pesquisa:** Como os professores do Centro Educacional Renascença em São Luís (MA), abordam a interdisciplinaridade e interculturalidade em suas aulas, e quais são suas principais concepções conceituais acerca dos elementos potencializadores e as principais dificuldades relacionadas a essas práticas pedagógicas?

**Objetivo:** Compreender quais são as práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais realizadas pelos professores da escola pública de São Luís (MA).

**Universo:** Profissionais da educação do Centro de Ensino Renascença do município de São Luís (MA).

**Amostragem:** O grupo selecionado para compor a amostragem foi composto por 4 professores do ensino médio, sendo de distintas áreas do conhecimento, definidas de acordo com a BNCC – Etapa Ensino Médio:

- Linguagens e suas Tecnologias: Arte e Língua Espanhola;

- Matemática e suas Tecnologias: Matemática;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História e Geografia

### **Instrumentos e Coleta de Dados**

- Observação participante;
- Diário de campo;
- Grupo focal;
- Questionário.

O grupo focal tem como objetivo proporcionar interação entre os professores participantes para levá-los a reflexões sobre suas práticas interdisciplinares e interculturais. Além do grupo focal, foi elaborado um questionário para análise das concepções subjetivas.

A observação participante ocorrerá em momentos de reuniões e formações quando a pesquisadora tornar-se parte de tal universo para melhor entender as ações e apreender suas articulações quanto grupo.

### **Cronograma**

O cronograma com as atividades a serem desenvolvidas, datas, objetivos de cada encontro e recursos utilizados estão expostas no Quadro 1.

**Quadro 1 - Cronograma das Atividades**

| <b>Encontro/<br/>Data</b> | <b>Atividade</b>         | <b>Objetivos</b>                                                                                   | <b>Recursos utilizados</b>                               |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>01</b><br>08/01/2024   | Apresentação da pesquisa | Apresentar a proposta da pesquisa, esclarecer sobre as etapas de desenvolvimento e seus objetivos. | Apresentação da pesquisa por meio de documento impresso. |

|                                |                                                                                                                                               |                                                                                      |                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>02</b><br>19/02/2024        | Apresentação do cronograma e entrega do Termo de consentimento livre e esclarecido e o Termo de autorização de uso de imagem e/ou entrevista. | Informar aos participantes sobre todas as etapas assim como obter seu consentimento. | Apresentação do cronograma impresso e entrega do termo de consentimento livre e esclarecido e o Termo de autorização de uso de imagem e/ou entrevista impresso e em PDF. |
| <b>03</b><br>24/06/2024        | Aplicação do Questionário.                                                                                                                    | Identificar as concepções prévias dos acadêmicos sobre conceitos interdisciplinares. | Aplicação do Questionário <i>online</i> ( <i>Google forms</i> )                                                                                                          |
| <b>04</b><br>19/05/2024        | Grupo Focal                                                                                                                                   | Identificar as concepções e promover discussões em grupo.                            | Gravação de áudio e questões                                                                                                                                             |
| <b>06</b><br>Fevereiro a Junho | Período de observação                                                                                                                         | Observar os momentos de planejamento dos professores.                                | Diário de campo                                                                                                                                                          |

## ORGANIZAÇÃO DOS MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

- Participantes da pesquisa

| Nome               | Área do conhecimento                 | Componente curricular |
|--------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| Professora Rui     | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia             |
| Professor Joemilia | Matemática e suas Tecnologias        | Matemática            |
| Professora Adriana | Linguagens e suas Tecnologias        | Ling. Espanhola       |



|                   |                                                             |                                         |
|-------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Professor Gabriel | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas<br>Mediador/Informante | História (Obs: Também<br>leciona Artes) |
|-------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|

- **Planejamento do grupo focal se deram a partir dos seguintes elementos:**

(1) **Mediador:** conduzir o grupo focal.

(2) **Instrumento-guia:** orientar o que ocorre em cada etapa da coleta da pesquisa.

(2.1) **Desenvolvimento do processo grupal:** seguem as etapas: preparação, apresentação, desenvolvimento e encerramento do grupo.

### **INSTRUMENTO GUIA**

(Utilizado pela pessoa mediadora)

- **Desenvolvimento do processo grupal**

**I - Preparação:** a pessoa mediadora oferece informações necessárias para o conforto dos participantes, informando a rotina da reunião, a pauta e a duração do encontro que será de 60 minutos.

**II - Apresentação:** consiste na auto apresentação da pessoa mediadora informando a todos os participantes a sua função no grupo focal. Nesse momento também será informado a forma de registro do trabalho que se dará por gravação de voz com a anuência de todos os participantes, garantindo por meio do termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão, assim como o sigilo dos registros de todos os participantes.

**III - Desenvolvimento do grupo focal:** deixa-se claro que se trata de um momento onde todas as ideias e opiniões são importantes, que os argumentos e os posicionamentos são relevantes e que não se busca o consenso. A discussão realizada nesta etapa será orientada pelo instrumento abaixo dividido em 3 momentos:

| DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO FOCAL |                |                                                                                                                            |                       |
|---------------------------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Etapa/<br>Duração                           | Objetivo       | Descrição                                                                                                                  | Instrumentos          |
| 1º momento<br>(15 min)                      | Aquecimento    | Estimular que cada um dos participantes comente sobre o tema de maneira geral e troquem saberes entre os membros do grupo. | Questões disparadoras |
| 2º momento<br>(30 min)                      | Aprofundamento | Mobilizar conteúdos que atendem aos objetivos da pesquisa. Promover discussão.                                             | 15 questões definidas |
| 3º momento<br>15 min                        | Finalização    | Concluir o momento coletivo com discussões, declarações, dúvidas e ideias.                                                 | Livre                 |

### ● PASSO A PASSO

|            |             |                                                                                                                             |
|------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º momento | Aquecimento | Estimular que cada um dos participantes comentem sobre o tema de maneira geral e troquem saberes entre os membros do grupo. |
|------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 1 - Questões disparadoras

- a) Quando eu penso em interdisciplinaridade e interculturalidade nas minhas aulas, eu penso em.....
- b) Quando eu faço interdisciplinaridade e interculturalidade, eu faço.....

|            |                |                                                            |
|------------|----------------|------------------------------------------------------------|
| 2º momento | Aprofundamento | Mobilizar conteúdos que atendem aos objetivos da pesquisa. |
|------------|----------------|------------------------------------------------------------|

## 2 - Questões (slide)

- A. Durante seu exercício na profissão docente, como você percebe as aulas interdisciplinares em relação às aulas totalmente disciplinares? (comente a respeito da facilidade/aprofundamento do tema, da participação dos estudantes, trabalhos e avaliações realizadas.
- B. Na parte diversificada do currículo você acredita que seria possível desenvolver práticas interdisciplinares e interculturais? De que forma?
- C. Você já promove tais práticas? Cite.
- D. Houve aplicação de atividades interdisciplinares durante o ano letivo anterior? Qual?
- E. Essa atividade envolveu algum tipo de conhecimento do seu componente curricular? Haveria possibilidade?
- F. Você acredita que interdisciplinaridade auxilia no entendimento das relações entre conhecimentos de campos disciplinares distintos? Como?
- G. Se esta equipe de professores aqui presentes decidisse adotar uma atividade interdisciplinar e intercultural, deverá assumir como postura principal....?

## 4 -Encerramento e Agradecimentos.

## QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO (Google forms)

Pesquisadora: Jessica Patricia Carvalho Garcia

Orientador: Arkley Bandeira Marques

Aviso: As informações abaixo serão utilizadas para fins de pesquisa, será assegurado anonimato. Será utilizado os seguintes codinomes: Cida (Professora de Língua Espanhola, Sueli (Professora de Matemática), Paulo (Professor de Geografia) e Milton (Professor de História) .

Nome: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós graduação (mencionar todas) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trabalha na área de formação? ( ) Sim ( ) Não

Tempo que leciona (anos/meses): \_\_\_\_\_

Turmas que leciona: \_\_\_\_\_

### **Questionário sobre Interdisciplinaridade e Interculturalidade na Prática Docente**

1. Qual é a sua compreensão a respeito da interdisciplinaridade e interculturalidade em uma prática docente?

2. Você já teve alguma experiência interdisciplinar na sua formação inicial (graduação)?

- ( ) Sim

- ( ) Não

3. Você já teve alguma experiência intercultural na sua formação inicial (graduação)?

- ( ) Sim

- ( ) Não

4. Relate sua experiência com a interdisciplinaridade e interculturalidade:

5. Na sua escola, ocorre interação entre as disciplinas nas atividades planejadas?

- ( ) Sim

- ( ) Não

6. Você observa relação entre os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento?

- ( ) Sim

- ( ) Não

- Se sim, cite um exemplo:

7. Você já leu algum livro ou texto que aborda temas de interdisciplinaridade e interculturalidade?

- ( ) Sim

- ( ) Não

8. Como você realizaria práticas interdisciplinares e interculturais? Com quais componentes?

9. Você já participou de formações continuadas com a temática da interdisciplinaridade e interculturalidade?

- Interdisciplinaridade

- ( ) Sim

- ( ) Não

- Interculturalidade

- ( ) Sim

- ( ) Não

10. Há dificuldades encontradas por você para desenvolver o trabalho interdisciplinar? Aponte e relate as dificuldades.

11. No seu ponto de vista, como a interdisciplinaridade pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem?

12. Como você aborda as questões étnico-raciais em suas aulas?
13. Como você aborda as questões de gênero e sexualidade em suas aulas?
14. Como você aborda a raça branca?
15. Conhece o conceito de branquitude? Já trabalhou com ele em suas aulas? De que forma?
16. Se você fosse elaborar uma aula com a perspectiva interdisciplinar e intercultural, como seria esse plano de aula? Descreva preenchendo abaixo:
- a) Tema e conteúdo:
  - b) Disciplinas envolvidas:
  - c) Objetivos:
  - d) Recursos e materiais:
  - e) Atividade a ser desenvolvida:
  - f) Avaliação:

Referências:

GATTI, BA. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GEERTZ, C. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**, por Clifford Geertz. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2009.

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo da abordagem das práticas interdisciplinares e interculturais nas escolas públicas de São Luís - MA

**Pesquisador:** JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74298023.9.0000.5087

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.613.822

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um trabalho de pesquisa de mestrado, a ser realizado em uma escola pública de São Luís (MA). Define-se esta pesquisa como etnográfica, utilizando-se da técnica do grupo focal, com entrevistas individuais e questionários. O tipo de pesquisa foi definido a partir da melhor possibilidade de responder à questão problema deste trabalho: "Como as práticas interdisciplinares e interculturais são abordadas nas escolas públicas do Maranhão? Estas práticas consideram a diversidade étnica-socioculturais? Quais os elementos potencializadores e as dificuldades dessa prática?"

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

compreender quais são as práticas interdisciplinares e interculturais abordadas na escola pública de São Luís (MA).

**Objetivo Secundário:**

I - Descrever de que maneira a interculturalidade e a interdisciplinaridade podem se concretizar na prática educativa com base na literatura especializada; II - Identificar abordagens interdisciplinaridade e interculturais a partir do currículo

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SÃO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.613.822

do território Maranhense e da Base Nacional

Comum Curricular;III - Expressar os conceitos e a aplicação da interdisciplinaridade e interculturalidade no contexto escolar das escolas públicas do

Maranhão, detalhando as perspectivas da comunidade escolar, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários;IV- Identificar quais os

desafios e os elementos potencializadores das práticas interdisciplinares e interculturais no contexto escolar, a partir dos dados coletados com o

grupo focal e entrevistas individuais a serem realizadas com professores, coordenadores e estudantes das escolas públicas do Maranhão;V -

Elaborar duas práticas com abordagens interdisciplinares e interculturais, utilizando dos dados analisados, que apontam desenvolvimento de

práticas potencializadoras, de forma a contribuir e incentivar mais práticas educativas interdisciplinares e interculturais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

\* cansaço ou aborrecimento ao responder questionários;\* desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações

de áudio e vídeo;

Benefícios:

\* Desenvolvimento de metodologias; conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações.\* repensar de práticas pedagógicas;

desenvolvimento de novas habilidades; evidências para apoiar a incorporação de ações; desenvolvimento de estratégias;\* desenvolvimento de

material para conscientização da população;

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem relevância acadêmica e social, justificando a realização do estudo

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Entregues de forma adequada

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Deferido

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 6.613.822

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                               | Postagem               | Autor                            | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215415.pdf         | 19/12/2023<br>08:53:24 |                                  | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | _TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf       | 19/12/2023<br>08:52:50 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folhaDeRosto_28129_2023.docx                          | 19/09/2023<br>15:47:23 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf        | 18/09/2023<br>19:13:41 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Detalhado_Brochura_Investigador.pdf           | 18/09/2023<br>19:09:22 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável         | Solicitacao_Assinada_pelo_Pesquisador_Responsavel.pdf | 18/09/2023<br>18:57:19 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrutura.pdf        | 18/09/2023<br>18:48:02 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| Orçamento                                                 | Orcamento.pdf                                         | 18/09/2023<br>18:47:51 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| Brochura Pesquisa                                         | Brochura_Pesquisa.pdf                                 | 18/09/2023<br>18:39:41 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |
| Cronograma                                                | CRONOGRAMA.pdf                                        | 18/09/2023<br>18:38:04 | JESSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
**Bairro:** Bacanga **CEP:** 65.080-805  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.613.822

SAO LUIS, 15 de Janeiro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Emanuel Péricles Salvador**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
**Bairro:** Bacanga **CEP:** 65.080-805  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

**APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA****AUTORIZAÇÃO**

São Luís, 12 de setembro de 2023.

A URE São Luís em consonância com a gestão escolar, autorizam a mestranda JÉSSICA PATRICIA CARVALHO GARCIA, a realizar pesquisa de mestrado “DIÁLOGOS ENTRE SABERES” do Programa de Pós-Graduação em Cultura da UFMA, a ser realizada no Centro de Ensino Renascença.

Certo de contar com vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente,

EVA ALVES DE MORAIS BARROS  
Gestora da Unidade Regional de Educação de São Luís/SEDUC-MA

**APÊNDICE D – PROJETO DE PESQUISA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE – PGCULT**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE**

**JÉSSICA PATRÍCIA CARVALHO GARCIA**

**DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo da abordagem das práticas  
interdisciplinares e interculturais nas escolas públicas do Maranhão**

São Luís  
2023

**JÉSSICA PATRÍCIA CARVALHO GARCIA**

**DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo da abordagem das práticas  
interdisciplinares e interculturais nas escolas públicas de São Luís - MA**

Projeto de Pesquisa apresentado à disciplina  
Seminário de Pesquisa do Programa de Pós  
Graduação em Cultura e Sociedade da  
Universidade Federal do Maranhão

LP2: Cultura, Educação e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira

São Luís  
2023

## RESUMO

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo desenvolver uma Pesquisa Etnográfica, com foco nas práticas interculturais e interdisciplinares nas escolas públicas de São Luís (MA). Este estudo se insere em um contexto de transformações epistemológicas e busca compreender a relevância das abordagens interculturais e interdisciplinares na educação básica. O objeto de pesquisa é a análise das práticas interculturais e interdisciplinares nas escolas públicas de São Luís (MA), considerando a diversidade étnico-sócio-cultural. A relevância pessoal e social desta pesquisa reside na promoção da conscientização sobre questões de classe, gênero e raça desde a educação básica, bem como na valorização da diversidade cultural nos espaços escolares. O problema central da pesquisa é: "Como a escola pública de São Luís (MA) aborda as práticas interdisciplinares e interculturais, considerando a diversidade étnico-sócio-cultural, e quais são os principais sentidos, significados, elementos potencializadores e dificuldades relacionados a essas práticas?". A hipótese deste estudo é que a implementação de práticas interculturais e interdisciplinares nas escolas públicas de São Luís podem contribuir para uma educação mais inclusiva e consciente da diversidade, promovendo a superação de desafios relacionados ao conhecimento tradicionalmente estabelecido. O principal objetivo deste projeto de pesquisa é compreender quais são as práticas interdisciplinares e interculturais abordadas na escola de São Luís (MA), a partir dos objetivos específicos: I. Descrever de que maneira a interculturalidade e a interdisciplinaridade podem se concretizar nas práticas educativas com base na literatura especializada. II. Identificar abordagens interdisciplinares e interculturais a partir do currículo do território Maranhense e da Base Nacional Comum Curricular. III. Expressar os conceitos e a aplicação da interdisciplinaridade e interculturalidade no contexto escolar das escolas públicas do Maranhão, detalhando as perspectivas da comunidade escolar, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários. IV. Identificar os desafios e os elementos potencializadores das práticas interdisciplinares e interculturais no contexto escolar pesquisado. V. Elaborar duas práticas com abordagens interdisciplinares e interculturais, utilizando os dados analisados, que apontam desenvolvimento de práticas potencializadoras, de forma a contribuir e incentivar mais práticas educativas interdisciplinares e interculturais. A pesquisa será conduzida em uma escola pública de São Luís (MA), envolvendo um grupo de 4 professores, um de cada área do conhecimento, 2 coordenadores e 2 gestores. A coleta de dados utilizará a técnica do grupo focal, entrevistas semiestruturadas e questionários, visando capturar tanto informações concretas quanto às percepções e experiências dos participantes. O desfecho primário desta pesquisa é a compreensão das abordagens nas escolas em relação às práticas interculturais e interdisciplinares, identificando desafios e lacunas. O desfecho secundário é a apresentação de sugestões e ideias para promover práticas interculturais e interdisciplinares nas escolas, contribuindo para a conscientização e valorização da diversidade desde a educação básica.

## SUMÁRIO

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                    | 4  |
| <b>2 CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA</b>          | 6  |
| <b>3 HIPÓTESE</b>                                                      | 7  |
| <b>4 OBJETIVOS</b>                                                     | 7  |
| 4.1 Geral                                                              | 7  |
| 4.2 Específicos                                                        | 7  |
| <b>5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>                                         | 8  |
| <b>6 PROPOSTA METODOLÓGICA</b>                                         | 17 |
| 6.1 Local da Pesquisa                                                  | 18 |
| 6.2 Participantes                                                      | 18 |
| 6.2.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes            | 19 |
| 6.2.2 Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes                | 19 |
| 6.3 Instrumentos de Coleta de Dados                                    | 19 |
| 6.4 Procedimentos de Coleta de Dados                                   | 20 |
| 6.5 Procedimentos de análise dos resultados                            | 21 |
| 6.6 Responsabilidades da pesquisadora e da instituição (UFMA)          | 21 |
| 6.7 Aspectos éticos da pesquisa                                        | 22 |
| 6.8 Impactos esperados                                                 | 22 |
| <b>7 CRONOGRAMA (2023-2024)</b>                                        | 23 |
| <b>8 ORÇAMENTO</b>                                                     | 23 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                     | 24 |
| <b>APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta de Dados</b>                    | 27 |
| <b>ANEXO A – Autorização e/ou Anuência para realização da Pesquisa</b> | 28 |

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade moderna é atravessada por superações epistemológicas, que levam a outras formas de compreender e abordar o conhecimento. Dentre elas, a consideração da diversidade de saberes como forma de se repensar e criticar noções coloniais. Com a globalização econômica, questionamentos sobre o pensamento estabelecido vem cada vez mais à tona como, dentre eles, a questão da identidade. Na contemporaneidade, como levanta Hall (2011), as identidades deixam de ser sólidas, elas exercem outro efeito, o pluralizador. Tal efeito nos conduz a outras interrogações que demandam das epistemologias feministas, sociais, culturais e interdisciplinares para o enfrentamento aos desafios em busca de superações ao conhecimento posto.

Tomaz Tadeu da Silva (2011); retratou sobre a produção social da identidade e da diferença; e de como a diversidade se torna central na teoria educacional crítica. Já não cabendo mais pensar na interculturalidade e na interdisciplinaridade de forma marginal, deslocando-as do currículo oficial e alocando-as em temas transversais, onde pode-se ou não ser trabalhada, é e será necessário obter mais espaço e se estabelecer nos debates escolares e acadêmicos. Considerando-se que, como aborda Silva (2011), a identidade e a diferença devem ser tratadas também no viés do qual se é levantado, uma questão política, e que envolve, fundamentalmente: as relações de poder (FOUCAULT, 1977).

Para Silva (2011), celebrar a identidade e a diferença não se torna um meio por si só, é essencialmente necessário problematizá-la. Diante disso, o questionamento do qual se desenvolve esse trabalho; é: “Como as escolas públicas do Maranhão abordam as práticas interdisciplinares e interculturais, considerando a diversidade étnico-sócio-cultural, e quais são os principais sentidos, significados, elementos potencializadores e dificuldades relacionados a essas práticas?”. A compreensão sobre o referido problema poderá conduzir a reflexão sobre a relevância da identidade e diversidade de saberes e práticas culturalmente diferenciadas no processo de escolarização e, assim, suas possíveis conexões com os sujeitos, na medida em que produzem um novos sentidos sociocultural e educacional.

A Educação Intercultural colabora com a teoria e prática para um posicionamento que valoriza e reconhece a diversidade cultural nos espaços escolares. Ao incentivar as expressões diversas trazidas pelos sujeitos, ela estimula a educação dialógica e a conscientização da realidade cada vez mais complexa, conforme mencionado por Paulo Freire (1993).

As práticas interculturais e o cotidiano escolar estabelecem relações significativas em relação à diferença cultural, conforme apontado por Candau (2016). Essas relações se baseiam



em duas concepções principais: I) a interculturalidade é vista como uma forma de superar a desigualdade social, promover justiça e democratizar oportunidades; e II) a interculturalidade valoriza as identidades plurais e reconhece a diversidade de grupos socioculturais, proporcionando práticas que enriquecem os processos pedagógicos.

Por sua vez, as práticas interdisciplinares contribuem nesse processo educacional ao possibilitar romper com o padrão tradicional do conhecimento fragmentado. Ademais, favorece a análise crítica da educação hegemônica, favorecendo, segundo Pombo (2006), o crescimento do conhecimento científico a partir de um reordenamento interno das disciplinas, constituindo novos espaços de investigação e de visibilidade. Severino (2017); argumenta que o caráter interdisciplinar é intencionalizar a prática, que no contexto escolar, conforme Garcia (2012); destaca o papel dos conceitos de integração, envolvendo a contextualização e integração curricular, e de transdisciplinaridade como ideais para trabalhar questões humanas amplas além dos limites escolares.

A interculturalidade e a interdisciplinaridade apresentam proposições consolidadas para pensar possíveis práticas na educação básica; ao fomentar aspectos que exigem discussão e desmistificação das concepções dominantes. Diante disso, o objetivo central deste projeto de pesquisa é compreender quais são as práticas interdisciplinares e interculturais abordadas nas escolas públicas do Maranhão. A partir dos objetivos específicos, que são: I- Descrever de que maneira a interculturalidade e a interdisciplinaridade podem se concretizar nas práticas educativas com base na literatura especializada; II- Identificar abordagens interdisciplinaridade e interculturais a partir do currículo do território Maranhense e da Base Nacional Comum Curricular; III - Expressar os conceitos e a aplicação da interdisciplinaridade e interculturalidade no contexto escolar das escolas públicas do Maranhão, detalhando as perspectivas da comunidade escolar, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários; IV- Identificar os desafios e os elementos potencializadores das práticas interdisciplinares e interculturais no contexto escolar pesquisado; V - Elaborar duas práticas com abordagens interdisciplinares e interculturais, utilizando dos dados analisados, que apontam desenvolvimento de práticas potencializadoras, de forma a contribuir e incentivar mais práticas educativas interdisciplinares e interculturais.

A partir dos objetivos traçados, define-se este trabalho como pesquisa etnográfica, que de acordo com Severino (2016), visa compreender na sua cotidianidade, os processos, as interações de um indivíduo ou um grupo. Para isso, utilizara-se-á da técnica do grupo focal, a ainda de entrevistas semiestruturadas e questionários. O grupo participante desta pesquisa será um grupo com 4 professoras(es), 2 coordenadoras(es) e 2 gestoras(es). Tal técnica foi

definida a partir do pressuposto metodológico da interação, da troca de ideias e reflexões utilizando-se para isso a modalidade de entrevista diretiva, de materiais de apoio artigos, fotos e audiovisual como dispositivos para provocar discussão coletiva. A técnica do grupo focal seguirá um roteiro, em um ambiente não diretivo, contando também com a aplicação de questionários e entrevistas individuais para efeito de trazer respostas subjetivas e construtivas com as respostas concedidas em grupo, as subjetividades são importantes no valor de tratar das experiências pessoais que transbordam para a prática pedagógica, dando mais sentido e enriquecendo o material de coleta e análise.

A análise de dados será feita a análise de discurso, a partir da triangulação dos dados, que de acordo com Minayo (2010), são constituídos por três aspectos, o primeiro referente às informações concretas levantadas com a pesquisa, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados, o segundo, o diálogo com os autores que estudam a temática em questão e o terceiro dar-se-á pela análise de conjuntura.

Os resultados esperados desta pesquisa incluem a compreensão das abordagens nas escolas em relação às práticas intercultural e interdisciplinar, a identificação dos desafios e lacunas existentes para sua implementação e a apresentação das percepções e experiências dos participantes da pesquisa. Com base nos resultados, espera-se que essa pesquisa permita que os participantes tragam suas experiências, assim como ideias para as práticas interculturais e interdisciplinares, possibilitando espaços e diálogos de conhecimentos diversos adentrem as escolas, visando a conscientização de classe, gênero e raça desde a educação básica.

## **2 CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA**

Os sentidos e significados atribuídos às práticas interdisciplinares e interculturais podem variar de acordo com as experiências e perspectivas dos estudantes, professores e membros da comunidade educacional. Essas abordagens podem ser percebidas como oportunidades para enriquecer a educação, fortalecer a identidade cultural e promover o respeito à diversidade. Compreender essas percepções contribui para uma reflexão crítica sobre a eficácia das práticas em atender às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta a seguinte questão-problema: “Como as escolas públicas do Maranhão abordam as práticas interdisciplinares e interculturais, considerando a diversidade e identidade e quais são os principais sentidos, significados, elementos potencializadores e dificuldades relacionados a essas práticas?”.

A compreensão sobre o referido problema poderá conduzir a reflexão sobre os processos educacionais, a relevância social e cultural de saberes e práticas culturalmente diferentes e assim como suas possíveis conexões, na medida em que produzem um novo sentido sociocultural.

### **3 HIPÓTESE**

Nas escolas públicas de São Luís (MA), as práticas interdisciplinares e interculturais são implementadas de maneiras diversas, influenciadas pelas experiências e perspectivas dos estudantes, professores e membros da comunidade educacional. A percepção de enriquecimento da educação, fortalecimento da identidade cultural e promoção do respeito à diversidade varia significativamente entre as partes envolvidas. As principais dificuldades estão relacionadas à falta de recursos, treinamento insuficiente e resistência à mudança. A compreensão desses fatores contribuirá para a avaliação crítica da eficácia dessas práticas em atender às necessidades dos estudantes e para a identificação de áreas de melhoria nos processos educacionais, valorizando saberes e práticas culturalmente diferentes.

### **4 OBJETIVOS**

#### **4.1 Geral**

O objetivo central deste projeto de pesquisa é compreender quais são as práticas interdisciplinares e interculturais abordadas na escola pública de São Luís (MA), a partir dos objetivos específicos:

#### **4.2 Específicos**

- I - Descrever de que maneira a interculturalidade e a interdisciplinaridade podem se concretizar na prática educativa com base na literatura especializada;
- II - Identificar abordagens interdisciplinaridade e interculturais a partir do currículo do território Maranhense e da Base Nacional Comum Curricular;
- III - Expressar os conceitos e a aplicação da interdisciplinaridade e interculturalidade no contexto escolar das escolas públicas do Maranhão, detalhando as perspectivas da comunidade escolar, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários;

IV- Identificar quais os desafios e os elementos potencializadores das práticas interdisciplinares e interculturais no contexto escolar, a partir dos dados coletados com o grupo focal e entrevistas individuais a serem realizadas com professores, coordenadores e estudantes das escolas públicas do Maranhão;

V - Elaborar duas práticas com abordagens interdisciplinares e interculturais, utilizando dos dados analisados, que apontam desenvolvimento de práticas potencializadoras, de forma a contribuir e incentivar mais práticas educativas interdisciplinares e interculturais.

## **5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **5.1 Interdisciplinaridade**

Ao discutir os desafios da interdisciplinaridade, dentre elas se percebe as inter-retroações que Edgar Morin (2010) destaca como necessidade para um pensamento complexo. Morin ressalta que a fragmentação da identidade humana tem nos afastado de uma compreensão completa de quem somos: “[...] de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2010, p. 25). Para isso, é necessário ir além da justaposição de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e restabelecer as conexões entre eles.

Nesse sentido, o autor propõe alguns princípios fundamentais para se pensar aprendizagem e ensino, são eles: O princípio recursivo destaca a importância de compreender como os produtos estão intrinsecamente ligados à produção de seus próprios produtores. Isso implica perceber as interações e influências mútuas que ocorrem com diferentes elementos dentro de um sistema complexo. Por sua vez, o princípio hologramático enfatiza a imbricação entre a parte e o todo, onde o todo é constituído por partes menores. Nota-se os princípios associados à ideia dialógica, que busca romper com a cultura do silenciamento, trazendo ao sujeito a oportunidade de humanizar o processo de ensino, com a interação com profundidades e complexidades, como identidades, representatividade e reconhecimento.

A dialogicidade, abordada por Paulo Freire (1993), também desempenha um papel fundamental na compreensão da interdisciplinaridade. Freire (1996) propõe uma educação problematizadora, na qual o diálogo entre educador e educando é essencial. Esse diálogo tem como pressupostos levantar questionamentos sobre as situações problemáticas da sociedade, buscando refletir sobre as múltiplas questões sociais que afetam a maioria da população,

possibilitando desconstruções sobre a realidade social, econômica e política. Na expectativa de compreenderem a necessidade de garantir os direitos básicos a todos os cidadãos, não lhes negar educação e conhecimento, por exemplo, garantindo-lhes compreender de forma multifacetada a realidade complexa em que vivemos, que para tanto, é exigido um conhecimento também complexo.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é a complexidade do pensamento, no restabelecimento das conexões entre diferentes áreas do conhecimento, a superação da fragmentação do conhecimento e na promoção do diálogo como forma de compreender e transformar a realidade.

## **4.2 Interculturalidade**

As transformações em nossa sociedade ocorrem rapidamente, porém estamos diante de um ritmo que ainda não conseguimos acompanhar plenamente. São processos que demandam uma construção gradual e minuciosa. Encontramo-nos em uma realidade em que as culturas se entrelaçam e interligam-se de maneira cada vez mais evidente, o que exige uma leitura abrangente do contexto global e local, que por sua vez requer uma discussão plural e multifacetada.

A interculturalidade, concebida por Virgílio Alvarado, propõe um projeto político que pressupõe como inevitável a interação entre as culturas, permitindo estabelecer diálogos. Importante dizer que, a interculturalidade tem caráter político em sua concepção. De acordo o autor supracitado a interculturalidade surge “[...] como reação dos estados nacionais ao processo de uniformização cultural decorrente da globalização”, difere substancialmente do multiculturalismo por nem sempre ter esse caráter emancipatório.

Alvarado (2003) e Lopes (2012) refletem sobre a simples coexistência entre os membros de uma sociedade não é suficiente para a garantia dos seus direitos fundamentais, por meio do diálogo livre e em igualdade de condições entre majorias e minorias. Esta é uma perspectiva abordada pela interculturalidade crítica, em consonância com Candau (2006). Tal abordagem localiza-se como central nos processos de transformação das sociedades latino-americanas, onde assume teor político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social. Para a autora, Candau (2014), a interculturalidade tem um sentido dinâmico e em permanente diálogo entre culturas em condições de respeito e equidade.

Walsh (2005); destaca essa contraposição que os movimentos fazem aos olhares coloniais, não baseando-se nos legados eurocêntricos, tratando de trazer sempre a perspectiva, de forma mais ampla e a partir do sul global, pois, considera-se que o olhar decolonial é essencial para tecer novos e genuínos diálogos acerca da interculturalidade. Catherine Walsh; diz que a decolonialidade deve ser uma luta persistente contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos. Desconstruir a subalternidade é urgente para que se encontre outros dispositivos para os processos de subjetivação, conforme apontam Azibei e Fleury (2009).

Traçar esse percurso na educação básica é fundamental quando falamos de busca por uma educação de qualidade. Antes de traçar este caminho, precisamos compreender os conceitos do que seria uma educação intercultural.

O conceito de educação intercultural na América Latina, segundo Repetto (2019), passa por desdobramentos prenunciando ser tratada como um campo de debate pedagógico político por uma educação democrática. O debate sobre essa perspectiva é um debate que advém do sul global, a partir das lutas e reivindicações indígenas dentre outros povos e comunidades tradicionais, mas também que carrega a perspectiva de organismos internacionais. Sendo assim, o conceito de interculturalidade é polissêmico e não possui neutralidade.

Entre as décadas de 60 e 70 do século XX, segundo Lopez (2009), o conceito de interculturalidade na América Latina ultrapassa a noção de integração para o de resistência aos processos de desaculturação. Para Darcy Ribeiro, esses processos são novas formas de luta de classe, que ocorrem por meio da transfiguração dos aspectos socioculturais ou pela destruição física.

Sueli Carneiro (2005); nos chama atenção para esse processo com a denominação de epistemicídio, como um dos tentáculos do racismo, que aniquila cognitivamente e promove o banimento social e a confiança intelectual para os racialmente inferiorizados. No cotidiano escolar, por exemplo, a imposição do embranquecimento cultural, a partir da destituição de racionalidade de diversas culturas, subordina os educandos, conforme Carneiro (2005) leva-os a condição de colonizado/tutelado, dependente de:

[...] um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um

elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Partindo dos estudos de Walsh (2009), a educação intercultural no contexto latino americano, apresenta três concepções: a relacional, que considera a interculturalidade como um processo que ocorre naturalmente mediante o sincretismo, que encobre conflitos, sendo portanto limitada e individualista; a outra concepção é a funcional, que reconhece a diversidade para culminar em uma estabilidade social, por sua vez, a crítica realizará apontamentos sobre o que está posto e como as estruturas se estabelecem, se colocam numa proposição de construção social, não apenas para reconhecer o diferente, mas para discutir o questão do poder e o colonialismo.

A perspectiva da interculturalidade crítica foi discutida além de Walsh, por autores como Quijano (2005) e Candau (2012), dentre outros, e será discutida na subseção seguinte.

#### 4.2.3 Interculturalidade Crítica

Em *América Latina e o giro decolonial*, Ballestrin (2013), apresenta o pensamento sobre a premissa de que a colonialidade constitui a modernidade, por autores latinoamericanos, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, dentre outros, que buscavam um novo projeto epistemológico, que essencialmente tivesse como proposição uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto em termos de projeto de civilização quanto de propostas epistêmicas.

Dessa forma, surgem perspectivas teóricas inovadoras que nos levam a refletir sobre as formas de poder e opressão presentes no contexto da educação. A abordagem crítica da interculturalidade amplia essa reflexão, como aborda Estermann (2017), ao evidenciar a importância da dignidade ontológica e epistemológica dos conhecimentos historicamente negados pelo colonialismo. Esses conhecimentos negligenciados desempenham um papel fundamental na construção de uma nova geopolítica do conhecimento.

Segundo Candau (2012, p.133 ), a interculturalidade crítica é:

[...] a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social

Em suas categorias estão os sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas, onde Candau (2012, p.133); discorre o seguinte sobre cada uma delas:

A primeira categoria, sujeitos e atores, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais. A categoria de saberes e conhecimentos, sem dúvida, tem uma especial importância [...]. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que se denomina conhecimentos está, em geral, constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são considerados como particulares e assistemáticos. A categoria práticas socioeducativas referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizados e uniformizados, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimula a construção coletiva. A quarta categoria, políticas públicas, aponta para as relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando em torno de questões identitárias, defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoiar políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, na perspectiva de radicalização dos processos democráticos.

Nesse sentido, de acordo com Quijano (2012, p. 139): “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.”

Entretanto, o diálogo intercultural apresenta desafios significativos que devem ser abordados e incorporados à formação inicial e continuada de professores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, a criação de uma base nacional para a formação de professores, que visa orientar tanto a formação inicial quanto a continuada desses profissionais, não sustentam, de forma explícita, que o diálogo intercultural deve ser trabalhado e inserido em todos os componentes curriculares e por todos os professores. Dessa forma, discussões sobre diversidade e identidade podem ser esvaziadas e pouco exploradas no cotidiano escolar, podendo apresentar conceitos e significados destoantes e/ou equivocados, levando a confusão do que deve e onde deve ser tratada a interculturalidade na educação.

Parte do problema consiste em que não se tem atribuído à categoria de "identidade", segundo Britzman (1996, p.72) as: “[...] suas caleidoscópicas qualidades: a identidade é



constituída de mais coisas do que aparenta. Além disso, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou prestações”.

#### 4.2.2 Diversidade

A importância da diversidade cultural em uma sociedade complexa e a necessidade de combater preconceitos e discriminações; é tratada por Clifford Geertz (1999) em *Os usos da diversidade*. Neste artigo, o autor aborda o como a globalização afetou as diferenças entre os povos, afirmando que a globalização foi responsável por diminuir, na maioria dos casos, as diferenças entre os povos, mas que não amenizou os preconceitos e as formas de discriminação que ocorrem nessas diferenças. O autor supracitado argumenta que a diversidade cultural faz parte de uma sociedade complexa e não se limita apenas a grupos étnicos ou nacionais bem delimitados, mas também a diferenças geracionais, etárias, gênero, sexualidade e classe. Para Carrara (2009), a ampla diversidade cultural está intimamente imbricada e necessita de uma abordagem conjunta.

A sociedade complexa nos conduz a outras interrogações que demandam das epistemologias feministas, sociais, culturais e interdisciplinares para o enfrentamento aos desafios em busca de superações ao conhecimento posto. Geertz (1999) nos aponta que a tolerância passiva e aceitação pragmática; são atitudes moralmente aceitas, a não mudança de postura só poderia ser encarada, segundo o autor, como intelectualmente desonesta, por justamente não traçar mudanças significativas e ceder espaços aos invisibilizados. Para tanto, Carrara (2009); aponta que precisamos manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças:

A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais. Lembremos, por exemplo, que até o início do século XX uma das justificativas para a não extensão às mulheres do direito ao voto baseava-se na ideia de que elas possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens. Este imperativo de encontrar no corpo as razões de tais diferenças, ou seja, de essencializá-las ou neutralizá-las, explica-se pela preponderância formal dos princípios políticos do Iluminismo, muito especialmente do princípio da igualdade. Depois da Revolução Francesa, nas democracias liberais modernas, apenas desigualdades naturais, inscritas nos corpos, podiam justificar o não acesso pleno à cidadania. (CARRARA, 2009, p. 13).

Dessa forma, debater a questão da identidade seria fundamental quando pensamos no caráter interdisciplinar e intercultural da educação básica, almejando uma postura que confronte as diferenças culturais de maneira incômoda, reflexiva e instigante para o entendimento mais profundo das subjetividades variantes na própria sociedade. Portanto, Geertz (1999, p.29) defende que a passividade diante da intolerância, discriminação e racismo não é honesta, não é suficiente para lidar com a diversidade cultural, é necessário um reajuste nos hábitos teóricos, conforme defende no trecho abaixo:

Nós podíamos pensar sobre os “primitivos” (“selvagens”, “nativos”...) como pensamos sobre marianos – como possíveis maneiras de sentir, argumentar, julgar e se comportar, de prosseguir, descontínuas às nossas, alternativas a nós. Agora que aqueles mundos e aquelas maneiras “outras” de pensar não estão em sua maioria realmente alhures, mas são, bem aqui ao lado, alternativas para nós, “lacunas (imediatas) entre eu e aqueles que pensam de forma diferente de mim, um certo reajuste dos nossos hábitos retóricos assim como de nosso sentido de missão parece estar na ordem do dia. Os usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, análise e compreensão dependem menos de separarmos nós mesmos dos outros e os outros de nós para defesa da integridade do grupo e manutenção da lealdade do grupo do que de definir o terreno a ser percorrido pela razão se as suas modestas recompensas tiverem de ser alcançadas e apreciadas.

O autor argumenta que é necessário reconhecer a diversidade cultural como oportunidade de expandir nossa compreensão das diferentes formas de pensar e viver. Em vez de separar “nós” dos “outros”, Geertz (ano) enfatiza a importância de definir um terreno comum onde a razão possa ser exercida para alcançar e apreciar as modestas recompensas da compreensão mútua, e, assim, exercer os diálogos entre saberes.

Para instaurar o exercício dos diálogos entre saberes, envolve, segundo Geertz (1999, p.33), a abordagem da escuta ativa, empatia e abertura de espaço para novas perspectivas, em um esforço contínuo e completa:

Nossa simpatia vem do nosso conhecimento de até que ponto ele conquistou o direito aos seus pontos de vista e a amargura que, portanto, há neles, da nossa compreensão do terrível caminho que ele teve de percorrer para chegar a eles e o que – o etnocentrismo e os crimes que ele legitima – tomou-o tão terrível. Se quisermos ter a capacidade de julgar, como devemos querer, precisamos nos tornar capazes de ver. E para tanto, o que já vimos – as entranhas das nossas cabines de trem; os exemplos históricos iluminadores de nossas nações, nossas igrejas, e nossos movimentos – por mais fascinante que seja um e por mais ofuscante que seja o outro, simplesmente não basta.

Moacir Gadotti, em seu livro *Diversidade Cultural e Educação para Todos* (2007), nos chama a atenção para diversos problemas estruturais enfrentados pela Educação, dentre eles às dificuldades de aprendizagem e os índices de evasão. De maneira geral, segundo Gadotti (1992), a escola ainda se refere à cultura hegemônica, voltada para si e não para todas as pessoas. A escola para todos requer que se abandone a postura monocultural e uniforme, se faz necessário valorizar e respeitar a diversidade culturalmente presente nesses espaços.

Tendo em vista que a diversidade é inerente à natureza humana e, por isso, não deve existir apenas uma forma de viver e perpetuar nossa existência no planeta, surgem várias possibilidades de diferentes realidades. O que não devemos é contrapor um único pensamento com outro pensamento único, pois, conforme Moacir Gadotti (2007), educar para um mundo possível alternativo é educar para a existência de diversos mundos possíveis.

Para isso, Gadotti (2007) sustenta que é preciso visibilizar o que foi escondido pela opressão, dar voz aos silenciados, concluindo que educar para um outro mundo possível é desalienar, desfetichizar, pois: “[...] o fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificadas. Fetichizados, somos incapazes de agir porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer.” (GADOTTI, 2007, p.1).

A reflexão sobre a educação e diversidade cultural, conforme abordada por Nilma Lino Gomes (1999), envolve a relação entre o eu e o outro, não se restringindo apenas ao reconhecimento do outro como algo diferente. Essa discussão deve estar presente tanto na formação quanto na prática de todos os educadores e educadoras.

Para Gomes (1999), a sociedade brasileira é representada por uma multifacetada diversidade cultural. É preciso compreender que a diversidade cultural vai além do aspecto pluriétnico e pluricultural, sendo muito mais complexa. Sua heterogeneidade exige um posicionamento crítico e político, assim como uma visão ampla capaz de abranger os diversos recortes dentro de uma realidade culturalmente diversa.

Ao considerarmos as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos necessários para construir o diálogo e garantir a cidadania para todos, independentemente das diferenças, não podemos negligenciar a importância de uma instituição fundamental em nossa sociedade que é a escola que tem o papel fundamental na construção dessa relação.

#### 4.2.3 Identidade

“Temos uma dificuldade muito grande - um vício que é comum ao mundo ocidental cristão - de tentar homogeneizar tudo, de tentar estabelecer identidade como sendo uma coisa única para todos. “ (LOPES, 1987, p. 38).

O conceito de identidade é tratado por diversos autores sob diferentes visões. O conceito de identidade, tratado por Dubar (1997), atribui a identidade a processos identitários dialéticos, que se constitui a partir de duas ocorrências: relacional e biográfico. Sintetizando, o processo identitário relacional tem a ver com a perspectiva do *outro* sobre o *eu*, sendo este mais objetivo e genérico. Por sua vez, o processo identitário biográfico corresponde ao *eu* para *si*, sendo subjetiva e complexa.

Para Bauman (2003), a construção da identidade está nos acontecimentos exercidos pelas conexões estáveis que fazemos uns com os outros em um campo ambivalente, onde se conecta e desconecta:

Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem — para nosso desespero eterno — faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver. Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se. (BAUMAN, 2003, p.97).

Nesse sentido, segundo Hall (2006), a identidade na contemporaneidade é móvel e busca valorizar em suas construções identitárias e oscilantes, rompendo com o sujeito do iluminismo: o autossuficiente e individualista, tornando cada vez mais perceptível sua imbricação com sociedade e cultura.

Britzman (1996); argumenta em favor de uma noção mais complexa e historicamente fundamentada de identidade. Esta noção vê a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que envolve elementos sociais. Nesse tocante, discorre Gomes (2002, p.39); que:

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade

socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros.

Com os conceitos de diversidade e identidade abordados a partir da abordagem da interculturalidade crítica e de modo interdisciplinar, a seção seguinte irá discorrer sobre os sentidos de práticas educativas emancipatórias, como o discurso neoliberal na educação pública brasileira pode inviabilizar tal abordagem e quais as consequências, os principais desafios da interculturalidade de modo interdisciplinar nas práticas educativas na formação de professores e em seus currículos.

## **6 PROPOSTA METODOLÓGICA**

A partir do objetivo traçado em compreender e analisar quais são as práticas interdisciplinares e interculturais abordadas na escola pública de São Luís (MA), define-se esta pesquisa como etnográfica, que de acordo com Severino (2016), visa compreender na sua cotidianidade, os processos, as interações de um indivíduo ou um grupo. utilizando-se da técnica do grupo focal, com entrevistas individuais e questionários. O tipo de pesquisa foi definido a partir da melhor possibilidade de responder à questão problema deste trabalho: “Como as práticas interdisciplinares e interculturais são abordadas na escola pública de São Luís (MA)? Estas práticas consideram a diversidade étnica-socioculturais? Quais os elementos potencializadores e as dificuldades dessa prática?”.

A pesquisa bibliográfica se dá a partir do levantamento de artigos, teses e dissertações, utilizando de palavras-chaves, como: práticas críticas, educação intercultural, pedagogia crítica, estudos culturais e interdisciplinaridade e educação escolar. Por sua vez, o grupo focal, técnica de pesquisa qualitativa, consiste em realizar entrevistas em grupo, nesse caso as professoras (es) e coordenadoras (es) de uma escola. Será apenas 1 grupo de 8 integrantes, constituído por 4 professoras(es), 2 coordenadoras(es) e 2 gestoras. Tal técnica foi definida a partir do pressuposto metodológico da interação, da troca de ideias e reflexões utilizando-se para isso a modalidade de entrevista diretiva, utilizando-se de materiais de apoio artigos, fotos e audiovisual como dispositivos para provocar discussão coletiva. A técnica do grupo focal seguirá um roteiro com progressividade de questões, em um ambiente não diretivo, contando também com a aplicação de questionários e entrevistas individuais para efeito de trazer respostas subjetivas e complementá-las com as respostas concedidas em grupo, entendendo que as subjetividades são importantes no valor de tratar das experiências pessoais que

transbordam para a prática pedagógica, dando assim, mais sentido e enriquecendo o material de coleta e análise.

De acordo com Minayo (2010), esse momento pode gerar controvérsias e influência no repertório do outro, ao mesmo tempo que permite mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão. A técnica será aplicada mediante roteiro progressivo de questões, em um ambiente não diretivo. Além dessa abordagem, o grupo focal será contrastado com a aplicação de questionários e entrevistas individuais. Espera-se que essa experiência permita que os participantes tragam suas experiências, assim como ideias, para as práticas críticas nas escolas relacionadas aos impactos socioculturais e grandes empreendimentos. A análise de dados será feita a análise de discurso, a partir da triangulação dos dados, que de acordo com Minayo (2010), são constituídos por três aspectos, o primeiro referente às informações concretas levantadas com a pesquisa, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados, o segundo, o diálogo com os autores que estudam a temática em questão e o terceiro dar-se-á pela análise de conjuntura.

Os resultados esperados desta pesquisa incluem a compreensão das abordagens nas escolas em relação às práticas intercultural e interdisciplinar. Espera-se ainda, avaliar a presença da interdisciplinaridade e interculturalidade nessas abordagens, identificando os desafios e lacunas existentes, e conhecer as percepções e experiências dos participantes da pesquisa. Com base nos resultados espera-se que mais espaços e diálogos de conhecimentos diversos adentrem as escolas, visando a consciência de classe e raça desde a educação básica.

Como produto final deste trabalho, pretende-se elaborar duas práticas com abordagens interdisciplinares e interculturais, utilizando dos dados analisados, que apontam desenvolvimento de práticas potencializadoras, de forma a contribuir e incentivar mais práticas educativas interdisciplinares e interculturais.

## **6.1 Local da Pesquisa**

Para atender ao objetivo principal deste estudo, foi selecionada uma escola do ensino fundamental e médio, de forma a se realizar uma pesquisa etnográfica utilizando a técnica do grupo focal, o que permitirá fazer uma análise mais aprofundada sem comprometer os prazos inerentes à entrega do trabalho. A escolha da escola selecionada deu-se, principalmente, por estar inserida numa área residencial que atende crianças e adolescentes, situada no bairro Jardim Renascença, na capital de São Luís (MA), de grande diversidade sociocultural e que apresenta um corpo estudantil muito heterogêneo, o que facilita a reprodução do estudo em

outras unidades orgânicas, em possíveis investigações futuras. A oferta formativa abrange o ensino fundamental II e ensino médio, contando com 16 professores. A pesquisa focará em professores que atuam no ensino médio, com 210 alunos/as distribuídos/as em 3 turmas.

## **6.2 Participantes**

O universo amostral da pesquisa será composto por 8 professores, sendo um de cada área do conhecimento: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e ainda 2 coordenadoras e 2 gestoras. A pesquisa focará em professores que atuam no ensino médio cujo o alunado corresponde de acordo com o censo escolar de 2022 de 210 alunos/as distribuídos/as em 3 turmas, sendo 1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino médio

### **6.2.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes**

O critério de inclusão dos professores se deu por área de conhecimento, com um participante de cada área, as duas coordenadoras pedagógicas e a diretora e a gestora geral para que todo o corpo pedagógico esteja envolvido na pesquisa. Já a exclusão, se deu por não envolver estudantes focando apenas nos professores, coordenadores e gestores, uma vez que, a pesquisa foca nas práticas pedagógicas.

### **6.2.2 Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes**

Os principais riscos da pesquisa estão atreladas ao cansaço ou aborrecimento ao responder questionários e ao desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo.

Os principais benefícios estão ligados à participação e ao desenvolvimento de metodologias de pesquisa, conhecimento da realidade local para desenvolvimento de ações, no repensar de práticas pedagógicas, no desenvolvimento de novas habilidades, nas evidências para apoiar a incorporação de ações e no desenvolvimento de estratégias, além no desenvolvimento de material para conscientização da comunidade escolar.

## **6.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

O Grupo Focal (GF) é uma das principais técnicas empregadas neste trabalho para o entendimento e levantamento de questões sobre o objeto de estudo presente. O seu emprego justifica-se na potencialidade da interação grupal como ferramenta capaz de mobilizar e expor motivos, crenças, opiniões, influências e sentimentos que os professores possuem sobre suas práticas pedagógicas. Além do GF, outras técnicas de investigação serão utilizadas, como a observação, a entrevista individual e os questionários.

Para a coleta de dados, será empregada uma discussão em torno do tema interdisciplinaridade e interculturalidade, a partir de questões pontuadas em um roteiro. Esse guia apresentará questões relacionadas ao objeto de estudo, que visam provocar, sustentar e direcionar a discussão (BARBOUR, 2009). O roteiro do grupo focal será elaborado procurando recuperar fatos, acontecimentos e experiências. Os tópicos serão devidamente hierarquizados, de modo a se relacionarem uns com os outros. A ordem estabelecida e flexibilidade dos temas permitirá à pesquisadora e aos integrantes retomar pontos anteriormente comentados, além de articular melhor a discussão.

As sessões dos grupos focais terão duração média de 1 a 2 horas. Será realizada em um ambiente confortável e agradável, preferencialmente em uma sala ampla, com ar condicionado, porta sem janela e com fechadura, mesa longa e com cadeiras para todos os participantes. Posteriormente ao uso do roteiro do grupo focal e a finalização do mesmo, outros instrumentos de coletas serão utilizados, como questionários e entrevistas com a finalidade de apreender subjetividades.

#### **6.4 Procedimentos de Coleta de Dados**

O registro das interações do Grupo Focal será feito utilizando gravadores de áudio e de vídeo. A gravação de vídeo é uma vantajosa ferramenta pois além do registro das falas, há também o das expressões gestuais do grupo focal. Os questionários serão disponibilizados por meio do *link* do *Google forms* e a entrevista será gravada e será conduzida por meio da estruturação de um roteiro a ser aplicada presencialmente com os professores.

#### **6.5 Procedimentos de análise dos resultados**

A análise de dados será feita a análise de discurso, a partir da triangulação dos dados, que de acordo com Minayo (2010), são constituídos por três aspectos, o primeiro referente às informações concretas levantadas com a pesquisa, os dados empíricos, as narrativas dos



entrevistados, o segundo, o diálogo com os autores que estudam a temática em questão e o terceiro dar-se-á pela análise de conjuntura.

A mobilização do dispositivo teórico e as perguntas de trabalho, o dispositivo analítico de interpretação será montado. Iniciará-se a fase da garimpagem, ao retornar ao *corpus* as marcas de discurso serão evidenciadas para se buscar na materialidade linguística os exemplos que permitam a localização do discurso pensado e hipotetizado no texto do sujeito da enunciação, que levará a identificação da filiação discursiva e, portanto, ideológica, por meio das imagens construídas e sustentadas no texto.

Após a definição do arcabouço teórico e das questões de pesquisa, será desenvolvido um dispositivo analítico para interpretar os dados. Voltando ao *corpus* original para identificar as marcas de discurso. Isso nos permitirá localizar exemplos na linguagem utilizada pelos sujeitos da pesquisa, o que por sua vez nos ajudará a identificar a filiação discursiva e, consequentemente, a inclinação ideológica. Isso será feito por meio da análise das imagens construídas e sustentadas no texto.

Será ampliada a análise das marcas coletadas para compreender como elas operam e descrever suas características essenciais. Esse processo nos levará da análise do discurso à compreensão das discursividades, estabelecendo assim uma relação crucial entre o discurso e o âmbito político.

## **6.6 Responsabilidades do(a) pesquisador(a) e da instituição (UFMA)**

Conforme o art. 28º da Resolução nº510/2016 o(a) Pesquisador(a) responsável se compromete a:

- I-Apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e
- V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção (BRASIL. 2016).

À Universidade Federal do Maranhão compete garantir as condições estruturais para a realização da pesquisa, nesse sentido a UFMA (Campus São Luís), possui estrutura física e material para o bom desenvolvimento da Pesquisa.

#### **6. 7 Aspectos éticos da pesquisa**

O projeto de pesquisa será submetido à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão para atender às determinações contidas na Resolução CNS para Ciências Humanas e Sociais nº 510/16 cuja pesquisas envolvendo seres humanos.

A pesquisa será realizada somente após aprovação do Comitê de ética desta Universidade e mediante assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido, o que irá garantir, além da confidencialidade das informações e do sigilo referente ao participante, o ressarcimento de despesas geradas ao vir participar das entrevistas, assim como o direito de assistência e indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Estou ciente de minhas responsabilidades comprometendo-me a cumprir o disposto na Resolução nº510/2016, que trata de nuances éticos das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, de modo a resguardar as informações coletadas primando pelo sigilo e tornando os resultados públicos, sendo estes favoráveis ou não, comunicando ao Comitê de Ética desta Universidade qualquer alteração no projeto de Pesquisa.

#### **6.8 Impactos esperados**

Os impactos esperados desta pesquisa incluem a compreensão das abordagens na escola em relação às práticas intercultural e interdisciplinar, a identificação dos desafios e lacunas existentes para sua implementação e a apresentação das percepções e experiências dos participantes da pesquisa. Com base nos resultados, espera-se que essa pesquisa permita que os participantes tragam suas experiências, assim como ideias para as práticas interculturais e interdisciplinares, possibilitando espaços e diálogos de conhecimentos diversos adentrem as escolas, visando a conscientização de classe, gênero e raça desde a educação básica a partir de dois conceitos estruturantes da educação e currículo.

## 7 CRONOGRAMA (2023-2024)

| Meses                                                                       | 2023                  |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 | 2024                       |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
|                                                                             | M<br>a<br>r<br>ç<br>o | A<br>b<br>r<br>i<br>l | M<br>a<br>i<br>o | J<br>u<br>n<br>h | J<br>u<br>l<br>h | A<br>g<br>o<br>s<br>t<br>o | S<br>e<br>t<br>e<br>m<br>b<br>r<br>o | O<br>t<br>o<br>b<br>r<br>o | N<br>o<br>v<br>e<br>m<br>b<br>r<br>o | D<br>i<br>z<br>e<br>m<br>b<br>r<br>o | J<br>a<br>n<br>v<br>e<br>r<br>o | F<br>e<br>v<br>e<br>r<br>o | M<br>a<br>r<br>ç<br>o | A<br>b<br>r<br>i<br>l | M<br>a<br>i<br>o | J<br>u<br>n<br>h | J<br>u<br>l<br>h | A<br>g<br>o<br>s<br>t<br>o | S<br>e<br>t<br>e<br>m<br>b<br>r<br>o | O<br>t<br>o<br>b<br>r<br>o | N<br>o<br>v<br>e<br>m<br>b<br>r<br>o | D<br>i<br>z<br>e<br>m<br>b<br>r<br>o |
| <b>1ª FASE DO PROJETO</b>                                                   |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| Cumprimento de créditos por meio de disciplinas e atividades complementares | X                     | X                     | X                | X                | X                | X                          | X                                    | X                          | X                                    | X                                    |                                 |                            |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| Levantamento bibliográfico                                                  | X                     | X                     | X                | X                | X                | X                          | X                                    | X                          | X                                    | X                                    | X                               | X                          | X                     | X                     | X                | X                | X                | X                          | X                                    |                            |                                      |                                      |
| Revisão do Projeto de Qualificação                                          |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      | X                               | X                          | X                     | X                     |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| Apresentação do projeto                                                     |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       | X                     |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| Organização do roteiro/partes da devolutiva do projeto                      |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       | X                | X                |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| <b>2ª FASE DO PROJETO</b>                                                   |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| Análise de ferramentas                                                      |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       | X                     |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| Coleta de dados                                                             |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       | X                |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |
| Análise dos dados                                                           |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       |                  | X                | X                | X                          |                                      |                            |                                      |                                      |
| Redação do trabalho                                                         |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            | X                     | X                     | X                | X                | X                | X                          | X                                    |                            |                                      |                                      |
| Revisão e redação final                                                     |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       |                  |                  |                  |                            | X                                    |                            |                                      |                                      |
| Entrega da dissertação                                                      |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      | X                          |                                      |                                      |
| Defesa da dissertação                                                       |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            |                                      |                                      |                                 |                            |                       |                       |                  |                  |                  |                            |                                      |                            | X                                    |                                      |

## 8 ORÇAMENTO

Os custos da execução do Projeto, serão, aproximadamente, R\$1.000,00 e serão arcados pelo o financiamento proprio. Conforme Quadro a seguir:

| MATERIAL             | VALOR UNITÁRIO | QUANTIDADE | VALOR TOTAL |
|----------------------|----------------|------------|-------------|
| Resma de papel A4    | R\$ 32,50      | 01         | R\$ 32.50   |
| Caneta esferográfica | R\$ 3,00       | 10         | R\$ 30,00   |

|                             |                      |                |             |
|-----------------------------|----------------------|----------------|-------------|
| <b>Xerox</b>                | R\$ 0,50 (por folha) | 50             | R\$ 25,00   |
| <b>Livros</b>               | R\$ 50,00(por livro) | 5              | R\$ 250,00  |
| <b>Revisão de Português</b> | R\$ 5,00(por folha)  | 150            | R\$ 750,00  |
| <b>Normalização</b>         | R\$ 5,00 (por folha) | 150            | R\$ 750,00  |
| <b>Impressão</b>            | R\$ 1,00 (por folha) | 4 cópias (600) | R\$ 600,00  |
| <b>TOTAL</b>                |                      |                | R\$2.437,50 |

## REFERÊNCIAS

ALVARADO, Virgilio. “Políticas públicas e interculturalidad”, in FULLER, Norma (ed.). **Interculturalidad y política**. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1996.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 120-139, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: **Editora PUC-Rio**, 2014. (Documento de trabalho)

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 802-820, 2016.

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. **Descolonização e Justiça: fundamentos para a educação e políticas da interculturalidade**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. .

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR) Ministério da Educação (MEC)**, p. 13, 2009.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish**. Harmondsworth: Penguin, 1977 (Vigiar e Punir. Petrópolis, 1977) SAUSSURE, F. de. *Course in General Linguistics*. Londres: Collins, 1978.

FOUCAULT, Michel de. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação Multicultural e Equidade. In: \_\_. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. 2007.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Revista diálogo educacional**, v. 12, n. 35, p. 211-232, 2012.

GEERTZ, C. (1999). Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, 5(10), 13-34.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Belo Horizonte: **Mazza Edições**, 1999.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. *Comunicação & Cultura*, n. 1, p. 21-35, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2011.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOPES, Ana Maria D. Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, p. 67-81, 2012.

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. IN: **Interculturalidad, Educación y Ciudadanía**. Perspectivas latinoamericanas. LÓPEZ, L. E. (Ed.). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2009.

MARTINS, A.; LOBO, L.; SOUZA, J.; OLIVEIRA, R.; NETO, J.; VITAL, C.; SANTOS, T.; GOMES, A. **EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DE UM PROJETO DE PESQUISA E EXTENSÃO**. Seminário de Projetos de Ensino (ISSN: 2674-8134), v. 3, n. 1, 2 jul. 2019

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & saúde coletiva, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural**. Cadernos Penesb, v. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro**. Müller, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía.(Org. s). Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, p. 21-33, 2013.

POMBO, Olga. **Práticas interdisciplinares**. Sociologias, p. 208-249, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Centro de Investigaciones Sociales (CIES), Lima, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **O labirinto da América Latina: haverá outras saídas**. Revista Novos Rumos, n. 43, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 73-118.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE. Florianópolis: UFSC, 2009.

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) docente,

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada DIÁLOGOS ENTRE SABERES: estudo da abordagem das práticas interdisciplinares e interculturais nas escolas públicas de São Luís - MA, cujo objetivo geral corresponde em compreender quais são as práticas interdisciplinares e interculturais abordadas na escola pública de São Luís (MA). A Pesquisa conta com a orientação do Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro da escola e/ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre interculturalidade e interdisciplinaridade.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de aplicação de um questionário misto. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail [jessica.pc.garcia@gmail.com](mailto:jessica.pc.garcia@gmail.com) ou (93) 992124239, Jéssica Patrícia Carvalho Garcia, pesquisadora Mestranda em Cultura e Sociedade pelo Pgcult da UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br). Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.**

São Luís, 18 de Setembro de 2023.

| Pesquisadora Responsável | Participante |
|--------------------------|--------------|
|--------------------------|--------------|