

## **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REPENSANDO INDISCIPLINA, EDUCAÇÃO E CULTURA NO COTIDIANO ESCOLAR BRASILEIRO**

**Santos, Rosane Barreto Ramos  
Queiroz, Paulo Pires**

*Universidade Federal Fluminense (UFF) e-mail: rosanebarretorj@yahoo.com.br  
Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br*

### **Resumo**

O cotidiano da escola e as relações que acontecem mais especificamente em sala de aula ainda enfrentam o desafio de serem compreendidas as causas e consequências das atitudes indisciplinadas. Tem-se discutido amplamente sobre o impacto que essas relações conflituosas exercem no processo de ensino-aprendizagem. Estudos como o aqui é apresentado, apontam para a urgência de voltarmos nossa análise para os aspectos interculturais presentes nos relacionamentos dos indivíduos, que permeiam discussões e diálogos e as questões curriculares, por vezes acampadas em um discurso monocultural que desconsiderando as identidades dos alunos, pode também interferir no processo de ensino-aprendizagem e incorrer em comportamentos indisciplinados. Para melhor compreensão de como esses fatores se relacionam foi desenvolvida uma pesquisa de observação sistemática qualitativa-descritiva em duas escolas da rede Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, com o intuito de responder a seguinte pergunta: *Como compreender as relações entre a indisciplina discente e a diversidade cultural no espaço escolar para contribuir com um ensino mais democrático?* Tal indagação se torna recorrente nos fazeres educacionais, devido ao grande distanciamento entre o aluno e suas realidades socioculturais e a aprendizagem oferecida pela escola que, influenciada pelos padrões estabelecidos pelos sistemas educacionais, pode colaborar para que comportamentos indisciplinados intervenham no processo de ensino-aprendizagem podendo acarretar possíveis fracassos escolares e a exclusão desses alunos do sistema de ensino.

**Palavras-chave:** Currículo, Diálogo, Escola Básica, Interculturalidade, Monoculturalismo.

### **Abstract**

The scholar routine and the relations that more specifically happen in the classroom face the challenge of being understood the causes and the consequences of indisciplinar attitudes. It's been widely discussed about the impact of these conflicting relations on the teaching-learning process. Studies as the one presented here, highlight the urgency of turning our analysis to the intercultural aspects present in the subjects' relationships that permeate discussions and dialogues and the curricular matters, from time to time settled on a monocultural speech that not taking into consideration the students' identities, may interfere on the teaching-learning process and incur in indisciplinar behavior. For a better understanding on how these factors are related with each other, it was developed a qualitative-descriptive systematic observation in two schools of the city of Nova Iguaçu that belongs to the State of Rio de Janeiro, with the purpose of answering the following question: *How to comprehend the relations between student indiscipline and cultural diversity in the scholar environment to contribute to a more democratic teaching?* Such question becomes frequent in the educational doings due to the big distance among the student and your sociocultural realities and the learning offered by school that influenced by the patterns settled by the educational systems, can collaborate for indisciplinar behaviors to intervene in the teaching-learning process that may lead possible scholar failures and the exclusion of these students of the teaching system.

**Keywords:** Basic School, Curriculum, Dialogue, Interculturality, Monoculturalism.

## Introdução

As questões relacionadas à indisciplina da sala de aula são objetos de constantes debates pelos profissionais da educação devido às suas múltiplas abordagens visando a exploração de uma lacuna da literatura acadêmica no que se refere ao reconhecimento da diversidade cultural contida na sala de aula. Através de propostas dialógicas, podemos ressignificar o olhar sobre as práticas pedagógicas que poderão ser aprimoradas e refletidas, pensando-se diversamente o lugar que ocupamos no mundo.

Continuamos a perguntar: Por que a sala de aula se tornou desinteressante? A indisciplina estaria ligada somente aos aspectos comportamentais? E as questões culturais e sociais: Quais papéis desempenham ou não no processo educacional? Currículos e conteúdos que não reflitam a diversidade cultural podem contribuir para a indisciplina? A diversidade cultural é percebida pela escola? A falta de identidade entre aluno e escola pode gerar conflitos e exclusões? Como vemos, são muitas as questões que desafiam um fazer pedagógico diversificado e que foram investigadas mais amplamente durante a pesquisa.

A fim de respondermos tais indagações a pesquisa trouxe como objetivos: identificar as impressões de professores e alunos de duas escolas da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu sobre a indisciplina discente e a diversidade cultural; observar os atos de indisciplina discente que ocorrem no ambiente das escolas pesquisadas e seus desdobramentos e problematizar possibilidades de realização de diálogos interculturais na educação básica e seus possíveis impactos na dinâmica das relações entre professores e alunos em sala de aula.

A investigação proposta se preocupou no entrelace que pode existir entre a indisciplina discente e o não reconhecimento da diversidade cultural presente na escola. Para respaldar tal investigação, utilizamos como elementos a relevância do currículo e conteúdo, a legislação que embasa práticas educacionais que podem conduzir ao monoculturalismo ou a interculturalidade e a relação das diferentes identidades dos sujeitos no campo educacional que podem levar os indivíduos a se envolverem em conflitos e em comportamentos indisciplinados, por vezes, excluindo-os do sistema educacional.

Diante das hipóteses levantadas e dos objetivos propostos que se relacionam ao fenômeno da indisciplina discente no ambiente escolar, podemos refletir por meio de um único questionamento: *Como compreender as relações entre a indisciplina discente e a diversidade cultural no espaço escolar para contribuir com um ensino mais democrático?* Com efeito, utilizamos esta pergunta como ponto de partida para problematizar e analisar os aspectos culturais pertinentes à indisciplina na escola,

oferecendo aos docentes, por meio desta pesquisa, um material pedagógico que possa alavancar práticas de ensino mais igualitárias e plurais.

## **1. Indisciplina, aspectos culturais e currículo**

São muitos os alunos que não se identificam com a padronização com a qual a escola trabalha, pois, segundo Caldeira (2007), suas histórias de vida, suas vivências culturais, suas visões de mundo não são identificados nos livros didáticos e nem no discurso dos professores que mesmo em pleno século XXI, esperam lecionar em turmas atentas, disponíveis para ouvir e assimilar todo o conhecimento elaborado pelas propostas oficiais veiculadas nos currículos prescritivos.

O cenário permanece o mesmo: alunos desinteressados, indisciplinados e muitas vezes agressivos; demasiadas teorias, currículos extensos e conteúdos excessivos, que não despertam a atenção e o desejo de aprender e pouca prática sobre aquilo que é ensinado em comunhão com a vivência dos alunos; salas de aula pequenas e lotadas, infraestrutura irregular, professores desanimados simplesmente cumprindo seu papel.

O quadro apresentado não é favorável. Entretanto, podemos retirar aspectos positivos das atitudes indisciplinadas se considerarmos que elas vão apontar para que mudanças sejam efetivadas, promovendo assim o diálogo entre conhecimento e cultura possibilitando práticas propositivas que incluam todos os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, podemos concordar com Caldeira (2007) quando ela afirma que a não identificação do sujeito com a proposta prescrita nos currículos escolares, pode favorecer situações indisciplinadas, caracterizadas pela manifestação de insatisfação, exclusão ou insubordinação, que tanto vem desconstruindo o trabalho acadêmico e escolar, desafiando professores para um novo olhar sobre o fazer pedagógico incluindo os diferentes personagens que se encontram na sala de aula.

Como podemos observar, a escola não é desfeita de intencionalidade, qualquer atitude que é tomada pela escola tem uma finalidade, que pode contribuir para a manutenção do *status quo* ou emancipação social de seus alunos. Projetos, planejamentos atividades curriculares e conteúdos desenvolvidos ao longo do ano letivo podem corroborar tanto para homogeneização dos indivíduos quanto para uma educação de qualidade que, segundo Moreira (2012),

(...) incentiva um processo contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para,

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo pedagógico. Qualidade resultaria, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo. (...). (p. 182).

Nessa direção, a cultura da escola pode oferecer aos discentes, duas alternativas: ou um direcionamento monocultural, reproduzindo o discurso de homogeneidade da classe dominante; ou outro intercultural, valorizando a heterogeneidade e as vivências de mundo dos sujeitos, dialogando com e sobre as diferenças dentro das práticas pedagógicas oferecidas pela escola, contemplando conteúdos e construindo experiências novas com todos.

Conceber interculturalmente o processo de ensino-aprendizagem não se configura como tarefa fácil. Requer proatividade, dinamismo e comprometimento com a produção de ideias e práticas de reconhecimento cultural, sem discriminações ou exclusões, para assim estabelecer diálogos entre as culturas que sejam livres e mutuamente construtivos. De acordo com Moreira (2013), tais práticas deveriam

pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo. (p. 550).

Dentro desse cenário intercultural favorável, é importante frisar que nem toda educação que se intitule intercultural está embasada no pensamento crítico e na conscientização dos sujeitos. Nessa direção, concordando com Walsh (2009), afirmamos que existem duas espécies de interculturalidade: a “funcional” e a “crítica”. A primeira delas serve aos interesses da classe dominante, conforme a sua lógica de poder. Por outro lado, a segunda se constitui num real diálogo democrático entre as culturas.

Walsh (2009) define que a “interculturalidade funcional”

(...) não aponta para sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (p. 16). O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais. (p. 21).

Se levarmos essa definição para o campo da educação, podemos considerar que na maioria das vezes as abordagens funcionais se limitam as datas comemorativas, comemorações em feriados ou com alunos devidamente trajados com roupas customizadas representando o evento comemorado. Segundo Walsh (2009), essa

também pode ser uma forma de exclusão dos alunos em sua aprendizagem, pois não são levados em consideração os verdadeiros sentidos de suas histórias de vida e as possíveis contribuições de suas culturas ao processo educativo e à socialização na escola.

Como vimos, o termo interculturalidade por si só, não é o suficiente para significar mudanças de estruturas na sociedade e na escola. Até mesmo seu sentido é acompanhado de utilizações que podem, por um lado, manter o *status quo* e os interesses da classe dominante e, por outro lado, denota libertação e emancipação dos seres. Olhando por esse prisma, Walsh (2009) defende que a “interculturalidade crítica”

parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. (...) a interculturalidade crítica, (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (p. 21).

A interculturalidade crítica nos direciona ao direito a igualdade e a diferença (Santos, 2016), dois termos que não se sobrepõem mas se complementam pois são igualmente importantes na constituição dos sujeitos como cidadãos e nesse sentido, Santos (2016) afirma que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (p. 155).

O modelo monocultural de escolarização no qual nosso sistema educacional está alicerçado contribui para a compreensão errônea das palavras igualdade e diferença, no qual todos os indivíduos deveriam incorporar a mesma forma de aprendizagem em meio a padrões de conhecimentos estereotipados, sem levar em consideração os diferentes sentidos que a palavra igualdade pode carregar (CANDAUI, 2012a).

É necessário considerarmos a importância do docente na construção dos princípios democráticos. Antes de mais nada o professor precisa estar disposto à mudança, sabendo que o pensar e o agir diversamente, vai exigir do docente um pouco mais de esforço e de conhecimentos sobre diferentes práticas educativas para mergulhar em procedimentos de veras desafios.

Em busca de um currículo que estimule a heterogeneidade, as práticas pedagógicas não podem estar acampadas no discurso monocultural e homogêneo que frequentemente habita nossas práticas. Corpo docente, equipe técnico-pedagógica precisam se empenhar para o desenvolvimento de um novo olhar que valorize as identidades dos indivíduos.

## **2. Metodologia, resultados e discussão**

Os conceitos abordados se configuraram como elementos norteadores para subsidiar a pesquisa que se sustentou sob dois eixos principais: indisciplina e interculturalidade. Buscando analisar como esses conceitos se desdobram no cotidiano escolar, foram selecionadas duas escolas da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, zona conhecida como Baixada Fluminense, que abrange em sua grande maioria a classe social baixa.

Uma escola está localizada no centro da cidade e a outra em um bairro afastado do grande centro. Foram convidados a participar cinco professores e quinze alunos de cada escola observada, perfazendo um total de dez docentes e trinta discentes cujas as classes selecionadas abrangiam os 7º e 9º anos do ensino fundamental.

Somente foram incluídos no processo de investigação os alunos que apresentavam histórico de mau comportamento e professores que conviviam com alunos indisciplinados, condição que pôde ser determinada por meio de observação do contexto escolar e a leitura do livro de ocorrências.

As observações aconteciam duas vezes por semana e tinham a duração de uma hora para cada turma selecionada. A empiria da pesquisa aconteceu durante as aulas das disciplinas de matemática, língua portuguesa, geografia e ciências. Essa observação se estendeu por um período de oito meses.

Foi adotado um enfoque teórico-metodológico embasando os conceitos acerca da indisciplina, da educação e da interculturalidade por se entrelaçarem neste projeto de pesquisa, aproximando ações e sujeitos que se desdobram nos contextos sociais chegando até a escola.

Nessa direção, a abordagem sistemática qualitativa de cunho descritivo respondeu a essas condições, uma vez que se preocupou com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20) além das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos na investigação em sua capacidade de elaborar conhecimentos e de produzir práticas para intervir nos problemas que identificam e ainda de acordo com Minayo (2016):

Os sujeitos/ objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, inter-relações com os colegas de trabalho. (MINAYO, 2016, p. 57).

A observação de campo não se restringiu ao espaço da sala de aula. Foram observados os alunos e professores em ambientes extraclasse nas interações que eram traçadas no decorrer de atividades no horário do intervalo, nos corredores, na sala de orientação educacional e onde mais pudessem ser identificados atos indisciplinares e seus desdobramentos.

Ambas as escolas apresentavam quantitativo grande de alunos distribuídos por salas de aula que devido ao seu espaço físico reduzido, não facilitava a circulação de professores e alunos. O visível desinteresse dos alunos e a apatia dos docentes diante do esforço de se trabalhar em situações precárias dominavam o espaço da sala de aula, o que de acordo com Caldeira (2007) faz com que os alunos vivenciem a escola de forma negativa podendo levar a educação a ser esvaziada de sentidos como afirmam Queiroz e Neves (2013).

A esse cenário, somam-se um currículo engessado em procedimentos monoculturais e tradicionais que pouco refletiam a realidade daqueles alunos além de conteúdos voltados para a aquisição de conhecimentos que respondessem aos interesses das diretrizes de um sistema educacional homogêneo, restringindo a atuação dos professores a aprendizagem de teorias por meio de cópias de textos e ao preenchimento de questionários para memorizar os conteúdos para as provas. A falta de identificação dos discentes com as propostas curriculares de acordo com Caldeira (2007) e Forquin (1993) podem favorecer a constante insatisfação dos alunos e corroborar com as constantes situações de conflito.

Não havia uma identificação dos alunos com o espaço escolar, pertencer a esse espaço, significava o cumprimento da obrigação de estar matriculado e frequentar a educação básica como o que está previsto em leis como LDBEN 9394/96. Não podemos deixar de mencionar que haviam professores inclinados a tornar o fazer pedagógico mais interessante aos alunos através de atividades pedagógicas diferenciadas. Porém, seu ângulo de alcance ia de encontro com os conteúdos previstos nos currículos prescritivos que limitavam seu nível de atuação.

Se foi observado a falta de identificação dos alunos com grande parte do que era proposto no processo de ensino-aprendizagem, foi possível também constatar que a energia não aproveitada desses alunos, se canalizava em comportamentos indisciplinares e até mesmo violentos entre eles e entre eles e seus professores. Desrespeito aos docentes, trocas de ofensas e o uso de palavras de baixo calão eram frequentes em suas formas de se relacionarem. Questões envolvendo raça, etnia e religião eram frequentemente usadas como forma de agressão verbal e que por vezes se convertiam em agressão física.

Além da observação em sala de aula e dos espaços extraclasse, outro instrumento de investigação utilizado, a análise de documentos como o projeto político pedagógico e o livro de ocorrências

da escola, puderam auxiliar no entendimento de como as propostas educacionais são previstas em suas teorias e efetivadas na prática e em como a indisciplina se desdobra nos relacionamentos entre alunos e entre esses e seus docentes.

O projeto político pedagógico (PPP) de ambas as escolas investigadas demonstrava preocupação com a formação integral dos alunos no desenvolvimento de suas potencialidades que não se restringiam à aquisição de conteúdos, mas também ao exercício do reconhecimento do outro trabalhando habilidades sociais de conhecimento e valorização das diferenças sem excluir ou diminuir os sujeitos, haja vista o contexto socioeconômico dos discentes que pode desenvolver baixa autoestima nos alunos.

Também estava previsto em sua política o estímulo ao diálogo e a troca de informações favorecendo experiências positivas em direção à valorização do relacionamento humano e dessa forma, proporcionar um ensino que estimulasse a consciência crítica da realidade do educando dentro da comunidade escolar em direção ao respeito mútuo e o pleno exercício da cidadania, formando cidadãos capazes de atuar de forma autônoma na sociedade.

É importante pontuar que essa proposta só se efetivará com práticas em consonância com a visão intercultural crítica de Walsh (2009) e Santos (2016) valorizando-se igualdades, diferenças e identidades sem invisibilizar ou silenciar os sujeitos (CANDAU e RUSSO, 2010), alicerçada em bases dialógicas com e sobre as diferenças, defendido por Candau e Moreira (2008), Forquin (1993), Walsh (2009), Santos (2016) preocupando-se com a diversidade cultural que interfere de maneira expressiva no processo de ensino-aprendizagem.

O livro de ocorrências, segundo documento analisado, apontava que os pressupostos desenhados no PPP, ainda tinham um longo caminho a ser percorrido até atingirem seus objetivos. Uma das observações que respalda essa afirmação se referia ao diálogo que se encontrava ausente na sala de aula, devido à grande incidência de mal-entendidos entre alunos e entre professores e alunos que se estendiam às atitudes violentas.

Reclamações acerca da discriminação racial através de apelidos como cabelo “pixaim”, “neguinha”, eram recorrentes, sem contar os inúmeros relatos de intolerância religiosa, de discriminação contra alunos deficientes e agressões verbais contra professores. Dentro desse relato, podemos refletir que não é possível desvincular a nossa construção enquanto sociedade, uma colonização baseada na escravidão e descaracterização do outro, do que acontece no espaço escolar que se perpetua nos discursos sociais até os dias atuais.

Dessa forma, a diversidade cultural acaba sendo utilizada como arma para ofender e diminuir o outro; chegando ao extremo de alunos negros ofenderem outros alunos da mesma cor



utilizando o conceito de sua própria raça. Esse é um dos sinais da influência dos ideais da classe dominante que Walsh (2009) enfatiza que utiliza do próprio sistema educacional para perpetuar práticas de exclusão.

Nesta seara, o currículo pode nortear professores, alunos e equipe técnico-pedagógica na elaboração de estratégias que não discriminem os sujeitos e que lutem contra as diferenças impostas pela classe hegemônica. Isso pode colaborar para que situações como a que foi relatada, onde um indivíduo ofende o outro da mesma raça não sejam recorrentes na escola.

A empiria contou ainda com a entrevista de docentes e discentes que externalizaram suas opiniões e seus sentimentos acerca da indisciplina, do currículo e de conteúdos, do reconhecimento das diferenças culturais presentes na escola, da violência discente e da exclusão dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A maior parte dos entrevistados acredita que o relacionamento entre docentes e discentes deve ser embasado no diálogo, na troca de experiências e no estabelecimento de limites que dinamizem uma interação saudável, pois para a grande maioria, a indisciplina pode estar ligada a falta de condições da escola em lidar com a diversidade e em consequência, os alunos já não veem mais utilidade na própria escola.

Ainda foi verificado que a diversidade cultural que os alunos trazem para dentro da escola, quando não é reconhecida e/ou valorizada pode contribuir para que situações de indisciplina e violência aconteçam, atitudes que foram vividas ou presenciadas pela grande maioria dos entrevistados que apontam o diálogo como uma importante ferramenta na construção de processos inclusivos que não discriminem nem subalternizem os indivíduos.

O currículo se configura como outra valiosa ferramenta de desconstrução do monoculturalismo impregnado nos conteúdos e nos planejamentos educativos que de maneira superficial tentam contemplar a diversidade sócio-histórico-cultural trazida pelos alunos. Nesse sentido, os docentes apontam que esse pode ser um fator para que comportamentos indisciplinados sejam tão recorrentes no espaço escolar.

Os discentes entrevistados apontaram caminhos para que o fazer pedagógico aproxime a teoria da realidade vivenciada por cada um deles. Aulas mais dinâmicas, redução da quantidade excessiva de teorias e mais espaço para que momentos de diálogo sejam construídos de forma heterogênea e não seguindo os ideais homogêneos das aulas presenciadas que distanciam o aluno de um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

## **Conclusão**

Toda a investigação aqui apresentada possibilitou a identificação de diversas situações nas quais a indisciplina docente e a violência escolar está interligada, nos levando a compreender que esses atos não se encerram em questões comportamentais em si, mas, pode estar relacionada aos aspectos culturais, à dificuldade de a escola lidar com as diferenças e aos aspectos curriculares homogêneos que não auxiliam alunos a estabelecerem relações social-político-educacionais entre os sujeitos que cotidianamente compõem esse espaço.

A presente pesquisa procurou nexos entre os episódios de indisciplina observados e o movimento cultural da escola buscando um olhar diferenciado dos atores que a compõem, ouvindo e dando voz para que tanto docentes quanto discentes pudessem expressar suas opiniões e seus anseios que advêm das práticas e das vivências em sala de aula.

Ao longo da observação sistemática, análise de documentos e das entrevistas podemos verificar que tanto a sala de aula, o currículo quanto a política educacional representam o processo educativo que temos e aquele que almejamos desenvolver para contemplar a diversidade sócio-histórico-cultural existente em sala de aula.

Nessa perspectiva, podemos continuar padronizando esses espaços limitando a aprendizagem a transmissão de conteúdos, homogeneizando seres e saberes ou utilizar elementos da interculturalidade, desenvolvendo conhecimentos, lutas e embates sociais e culturais tendentes a ideias e atitudes democráticas que se constroem em conjunto: docentes e discentes partícipes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Durante a empiria foi possível constatar a relevância do currículo no trato da igualdade e da diferença presentes no espaço escolar e de que forma os nortes apontados por ele podem fazer emergir um ambiente propício às aprendizagens relevantes à formação dos estudantes ou fomentar situações indisciplinadas quando não corresponde às expectativas dos sujeitos na sala de aula podendo levar os alunos à exclusão e ao fracasso escolar.

É importante frisarmos a lacuna de práticas dialógicas ressaltada tanto por professores quanto por alunos. O excesso de teorias e o pouco tempo para reflexão não favorecem um aprendizado significativo, de respeito à diversidade e que desperte o interesse dos alunos, minimizando os comportamentos indisciplinados.

Portanto, a indisciplina pode servir como aliada do processo de ensino-aprendizagem, convidando o sistema educacional para rever seus conceitos sobre a diversidade cultural, se configurando como uma importante ferramenta de reflexão e deliberação fazendo emergir uma visão intercultural nas práticas escolares como princípio norteador da agenda político-pedagógica da escola.

Dentro dos parâmetros interculturais é necessário a preocupação em se trabalhar os aspectos críticos que a constitui, pois, somente discutindo o poder estrutural vigente e conscientizando sobre a manipulação e a subalternização que sutilmente permeiam as práticas escolares monoculturais, podemos conduzir os alunos à emancipação rumo ao exercício da cidadania plena em sociedade.

O diálogo tão desejado ao longo das entrevistas com os professores e alunos pode ser o caminho mais apropriado para podermos (re)descobrir nossas identidades escondidas nas práticas monoculturais homogêneas. Dialogar com e sobre as diferenças, pode minimizar ou eliminar as situações de indisciplina e violência no contexto escolar.

Perceber que igualdade não é sinônimo de homogeneidade, mas de luta para ser igual na diferença sem que esta diminua, e que diferença não é sinônimo de desigualdade, mas é o direito de ser diferente sem que isso minore sua constituição humana e cultural, podem se configurar em importantes passos em direção a uma democracia de fato e de direito.

Lecionar não se configura em tarefa fácil, muito menos o ato de aprender o é. Cada ator protagonista da escola tem seus desafios a superar. Somente um trabalho em conjunto, analisando, (re)construindo e criticando a estrutura social e educacional vigente podemos proporcionar que a escola dê conta da diversidade cultural, sem exclusões e/ ou fracassos escolares. Um trabalho aberto a uma proposta que os emancipe e os prepare para uma efetiva e democrática cidadania.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Federal nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

CALDEIRA, S. N. *(Des)Ordem na escola* – um roteiro de estruturas sobre o fenômeno. CALDEIRA, Suzana Nunes (Org.). *(Des)ordem na escola: mitos e realidades*. Coimbra, Portugal: Ed. Quarteto, 2007. 167 p. (Coleção Educação).

CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. IN: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_; RUSSO, K. *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Revista Diálogo Educacional, vol. 10, nº 29, jan. – abr., p. 151

– 169, 2010. Curitiba. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3429](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3429)> Acesso: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Editora Artes Médicas, 1993. 201 p.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, A. F. B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, p. 180-194, 2012. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/36149/23337>> Acesso em: 30 out. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol28n12012.36149>

\_\_\_\_\_. *Currículo e gestão: propondo uma parceria*. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 80, p. 547-562, 2013. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf)> Acesso em 10 out. 2016

QUEIROZ, P. P. de; NEVES, F. H. G. Conhecimento sociológico escolar e educação intercultural: dilemas e problematizações. *Dados – Revista Aleph*, Niterói-RJ: UFRRJ, UERJ, UFF, ano VIII, n. 20, 2013. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/65/59>>. Acesso em 25 set. 2016.

SANTOS, B. de S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.