

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

primeiras reflexões sobre uma pesquisa comparada entre o Brasil e a Itália

Jéssica Cristina Aguiar Ribeiro¹
Veronica Riccardi²

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação doutoral em Teoria e Pesquisa Educativa e Social na Università Degli Studi UniromaTre-Itália. Partiu da ideia de que a formação de professores da Educação Básica na nossa realidade globalizada exige uma mudança de perspectiva em termos interculturais. Trata-se de uma pesquisa comparada entre Brasil e Itália. Neste sentido, salienta-se que na Itália a Educação Intercultural teve a sua emergência ligada às demandas de estudantes com background migratório, mas aos poucos abandonou o terreno de uma “perspectiva especial e uma pedagogia compensatória” e tem se transformado em um projeto educativo intencional, que demanda mudanças no currículo e nas metodologias de ensino e é direcionado a todos os cidadãos (FIORUCCI,2017). Por outro lado, no Brasil, que tendo a sua história marcada pelos processos de colonização e escravização, possui uma grande diversidade étnico-cultural, as concepções da Educação Intercultural está, inicialmente, vinculada aos processos de lutas e reivindicações de povos originários o que favoreceu uma abordagem que, ainda hoje, é ainda considerada uma pedagogia específica, (Educação Intercultural Indígena Bilingüe-EIB), mas aos poucos tem se deslocado para uma Educação para a Diversidade. Neste artigo são trazidas as discussões oriundas das primeiras análises do *corpus* documental e da literatura sobre a temática escolhida, portanto, são resultados preliminares, que com as devidas ressalvas das diferenças entre as concepções de Educação Intercultural na Itália e no Brasil, apontam que, em ambos os países tem-se o fato desta perspectiva ser considerada uma resposta ao enfretamento ao racismo e as outras formas de opressão, além de ser uma abordagem baseada no diálogo, no respeito e na ideia de que a diversidade é uma estratégia de promoção de justiça social.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Educação para a Diversidade, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação doutoral em Teoria e Pesquisa Educativa e Social na *Università Degli Studi UniromaTre*, na Itália. O projeto de tese tem, entre outros objetivos, a pretensão de fazer uma análise comparada entre os cursos *Scienze della Formazione Primaria*³ na Itália e Pedagogia no Brasil, buscando compreender em que medida a Educação para a cidadania e para as diversidades permeiam os processos de formação inicial de professores da Educação Básica em ambos os países. Para

¹ É doutora em História Social pela UFPA e, atualmente, faz doutorado em Teoria e Ricerca Educativa e Sociale na Università Degli Studi di Roma Tre, na Itália, sendo bolsista financiada por esta instituição.

² Orientadora deste trabalho. Pesquisadora vinculada à Università Degli Studi di Roma Tre.

³ Na Itália, existe uma diferença entre educadores, professores da Escola Primária e pedagogos, cada um destes profissionais passar por um curso de formação que habilita para exercício da profissão em determinado âmbito, o curso equivalente ao de Pedagogia no Brasil, por habilitar ensinar na Educação Infantil e Ensino Fundamental é o curso *Scienze della Formazione Primaria*.

essa iniciativa acadêmica, focou-se em um aspecto específico, partindo da seguinte problemática: O que significa a Educação Intercultural no Brasil e na Itália e em que medida essa perspectiva faz parte do processo de formação inicial de professores da Educação Básica em ambos os países?

O interesse pela temática surgiu da minha experiência como professora em universidades públicas no Brasil, especificamente na formação inicial de pedagogos e historiadores; além da experiência na Coordenação Pedagógica de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo feito parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI. Ao ingressar no mestrado em Scienze Pedagogiche e, posteriormente, no doutorado em Teoria e Pesquisa Educativa e Social, ambos na Università Degli Studi di Roma Tre, na Itália, passei a me interessar pelo tema da Educação Intercultural também daquele país.

A pesquisa embasa-se nas discussões de Diretrizes e orientações internacionais sobre a Educação Intercultural (UNESCO, 2005, 2006; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2017), autores italianos, brasileiros e de várias partes do mundo que pautam a Educação Intercultural na Europa e na América Latina, como FIORUCCI (2015, 2017, 2021), BERTOZZI, (2021), FLEURI (2003), DIAZ, DIEZ; THISTED (2009), CORBETTA (2020).

Neste recorte, a pesquisa adotou como metodologia uma abordagem qualitativa, centrando-se na análise de documentos como principal método de coleta de dados em três etapas: seleção de documentos, análise e interpretação de dados, elaboração de resultados e discussões.

Em ambos os países prevalece o fato de se entender a Educação Intercultural como uma educação que precisa ser universal, que se baseia no respeito aos direitos humanos, que acredita que em um mundo que está dentro de um “contexto da globalização, que é também o da migração e da urbanização em rápido crescimento, os desafios paralelos de preservar as identidades culturais e promover o diálogo intercultural assumem uma nova importância e urgência” (UNESCO, 2009, p.7, tradução nossa).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Intercultural tem sido debatida em reuniões, congressos e documentos internacionais desde a década de 1990, a respeito disso é possível constatar o histórico de reuniões promovidas pela Unesco, como as de 1992 e 1994 da Conferência Internacional de Educação; a Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998); a Quinta

Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997); a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995). (UNESCO, 2006).

Na Conferência Internacional de Educação entre os anos 1992 e 1994, foram aprovadas importantes disposições relativas à Educação Intercultural, tais como recomendações sobre a redução de todas as formas de exclusão e o respeito à diversidade cultural, tendo a escola com base para isso. Nos objetivos da Educação Intercultural, verifica-se que o foco não é uma educação destinada a um grupo específico de pessoas, por exemplo, indígenas, quilombolas, alunos provenientes de contextos migratórios⁴. Mas trata-se de uma perspectiva focada na abertura à diversidade cultural.

Para compreender, porém, como esses objetivos se desdobraram em termos de políticas educacionais implementadas em diferentes países, como por exemplo, os países foco desta pesquisa, Itália e Brasil, é importante partir de conceitos fundamentais, a saber: Interculturalidade; Educação Intercultural Bilíngue-IEB, perspectiva da Educação Intercultural-EI.

Neste sentido, conforme as Diretrizes da Unesco sobre a Educação Intercultural, documento publicado em 2006, a interculturalidade é definida como “a presença e interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas, adquiridas através do diálogo e de uma atitude de respeito mútuo” (tradução nossa. UNESCO, 2005 op.cit Unesco, 2006, p.17).

O conceito de interculturalidade, bem como Educação intercultural, são polissêmicos, desta forma, uma das nuances que se tem difundido entre os pesquisadores é a diferenciação do que tem sido chamado de “Educação Intercultural Crítica” e Educação Intercultural Funcional”. Para Corbetta (2020, p. 198), a primeira “preocupa-se em desativar processos históricos de subalternização e exclusão” e a segunda volta-se para “priorizar certas dinâmicas institucionais, com abrir espaço para algumas reivindicações dos povos subalternizados, sem afetar realmente as estruturas de poder e a organização hierárquica que existem”.

Corbetta (2020) reivindica a existência dos dois tipos de Educação Intercultural, a primeira EIB voltada para garantir uma “etnoeducação” e, a segunda, entendida como um projeto educativo, portanto, que atravessa todo o sistema educativo e diz respeito a todos. Com efeito, a EI apresenta não apenas ao reconhecimento do “diverso”, mas um esforço em

⁴ No documento “*Orientamenti Interculturali Idee e Proposte Per L'integrazione di Alunni e Alunne Provenienti da Contesti Migratori*” (MIUR, 2022) orienta-se que se use a expressão “alunos provenientes de contextos migratórios” em vez de alunos estrangeiros, o conceito é de autoria de EURYDICE (2019) e se refere a alunos estudantes nascidos na Itália ou no exterior de pais imigrantes, que frequentam o sistema nacional de instrução italiano.

fazer da diversidade um ponto de vista, uma ação, uma prática que promova aprendizagem recíproca entre autóctone e pessoas provenientes de contextos migratórios (PORTERA, 1998, MIP, 1990, FIORUCCI, 2017).

Entre o que se tem nos documentos internacionais, no acúmulo dos estudos realizados sobre a Educação Intercultural e os desdobramentos em termos de políticas educacionais, verificam-se algumas discrepâncias e persistência de um entendimento reduutivo desta perspectiva. A respeito disso, consideramos importante fazer uma contextualização da Educação Intercultural na Itália e no Brasil, discutindo desde como ela é entendida, a história de sua emergência e sua aplicação nos sistemas educacionais de ambos os países.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Itália, a Educação intercultural teve seu início vinculado ao desenvolvimento do fenômeno migratório, mas aos poucos abandonou o terreno de “pedagogia compensatória ou pedagogia especial” para um grupo social específico (FIORUCCI, 2017) tornando-se uma perspectiva inovadora, desta forma, configurando um “projeto educativo muito ambicioso, independentemente da presença de alunos estrangeiros em classe” (DE ANGELIS, 2009 p.3, tradução nossa).

Neste sentido, as primeiras reflexões da pesquisa sobre o contexto italiano, constatou-se a através de uma análise preliminar dos documentos, como as Legislações, Linhas Guias, Circulares Ministeriais da Itália, que a partir de 1990, a Educação Intercultural no país começa a fazer parte das políticas educacionais, aparecendo explicitamente em uma Circular do então Ministério da Instrução Pública (MPI), como uma forma de educação que não apenas “aceita e respeita o diverso, mas também reconhece sua identidade cultural [...]” (tradução livre, MPI, 1990, C.M 205). Desta forma, já nos primeiros documentos institucionais a Educação Intercultural é anunciada como uma perspectiva que “não se limita aos problemas colocados pela presença de estudantes estrangeiros na escola” (MPI, 1994, tradução nossa).

Mais recentemente, o atual Ministério da Instrução e do Mérito-MIUR, publicou um documento em forma de cartilha chamado Orientações interculturais, Ideias e Propostas para a Integração de Alunos Provenientes de Contextos de Migração, que é composto desde orientações sobre o léxico, os sujeitos que as ações devem ser destinadas, até propostas para dirigentes escolares, professores pessoal técnico-administrativo. Uma das orientações é a atual concepção que o MIUR tem da Educação intercultural, que é “através os saberes e as

disciplinas, é direcionada a todos, italianos e não italianos e há necessidade de contribuição de todos” (MIUR, 2022, p.35, tradução nossa).

Sobre este aspecto, Fiorucci (2015, 2021) destacou que a Educação Intercultural não deve ser entendida pelos docentes como algo excepcional ou um apêndice nas suas ações educativas, mas precisa ser entendida como um projeto educativo intencional que “ atravesse transversalmente todas as disciplinas lecionadas na escola, que exige repensar as metodologias de ensino e que visa modificar as percepções e hábitos cognitivos com que geralmente representamos tanto os estrangeiros como o novo mundo de interdependências” (FIORUCCI, 2021, p.19, tradução nossa).

Em termos de aplicabilidade da Educação Intercultural no sistema educacional, nas escolas italianas, têm-se as seguintes orientações: a) em âmbito de propostas de integração de alunos provenientes de contextos migratórios b) em termos da universalidade da educação intercultural (MIUR, 2022, p.8/9).

Já no que concerne à formação de professores da Educação Básica, com especial atenção aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscou-se investigar o que os documentos governamentais italianos orientam sobre a formação inicial e continuada em termos de aspectos interculturais.

Em primeiro lugar, constatou-se que as Diretrizes que fundamentam os cursos em *Scienze della Formazione Primaria* estabelecem que “o perfil do egresso do curso em *Scienze della Formazione Primaria* deverá compreender o conhecimento da pedagogia: pedagogia geral; pedagogia intercultural; pedagogia da infância (MIUR, DECRETO 10 settembre 2010, n. 249, p.12).

Para verificar a aplicação deste Decreto nos cursos de formação inicial de professores, realizou-se um levantamento nos Projetos Pedagógicos dos cursos *Scienze della Formazione Primaria* ofertados em toda a Itália e evidenciou-se que no total entre universidades públicas e privadas, são 33 instituições que oferecem o supracitado curso e em apenas 8 instituições não possuem em sua matriz curricular a disciplina Pedagogia Intercultural.

Além disso, a análise das Matrizes Curriculares dos cursos *Scienze della Formazione Primaria* na Itália, demonstrou que existem outras disciplinas que focam nos aspectos interculturais, bem como se alinham às recomendações da Unesco e da União Europeia sobre a Educação para os próximos anos, portanto, focada no respeito “Aos Direitos Humanos” (*QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO*, 2018; UNESCO, 2024) e “para a Cidadania Global” (UNESCO, 2018). Podem-se citar, entre outras, as disciplinas: Antropologia Cultural, Glododidática (atenção ao ensino do italiano como língua de acolhimento), etc.

Em segundo lugar, identificou-se que, tanto na formação inicial como na formação continuada (no país é chamada de “formação em serviço”), os documentos institucionais italianos orientam que os docentes precisam adquirir e se esforçarem para seguir desenvolvendo a “competência intercultural”. Por competência intercultural de docentes, entende-se conforme explicitado por DEARDOFF (2006), (FIORUCCI, 2017), (FIORUCCI; STILLO, 2019), a capacidade de gerir de forma eficaz e adequada situações e contextos interculturais, através de atitudes, conhecimentos e competências específicas, uma capacidade de comunicação eficaz entre pessoas pertencentes a grupos culturais diferentes, tal competência também é definida como um saber em ação (BERTOZI, 2021) e que precisa ser motivada nas formações iniciais, mas também dentro da perspectiva da *long life learning*.

Desta forma, existe na Itália, tanto no processo de formação inicial, como também na formação em serviço, o estímulo à aquisição da competência intercultural, sobretudo em instituições escolares onde exista incidência de estudantes provenientes de contextos migratórios, mas não reduzidas à elas. Apesar do incentivo à aquisição de tal competência em ambientes formais, tanto o Ministério da Instrução e do Mérito-MIUR, como demais instituições italianas e internacionais, têm o consenso que esta competência pode ser adquirida em diversos outros contextos e que precisa ser posta em prática, pois é necessariamente uma competência dialógica.

Sobre o Contexto brasileiro, primeiramente, é relevante pontuar que a Educação Intercultural é diferente do contexto italiano. Pois, no Brasil, está intimamente ligada às lutas e reivindicações dos povos originários em ter seus repertórios linguísticos e culturais respeitados e preservados por meio de uma educação que fosse intercultural e bilingue, esta concepção está alinhada a outros processos de povos originários da América Latina, que também se envolveram em mobilizações para a garantia de uma educação indígena.

Nas últimas décadas, foram desenvolvidas diversas iniciativas educativas que propuseram o reconhecimento de experiências culturais como as dos povos originários. [...] Estas iniciativas propõem o ensino das suas línguas como eixo estruturante, que por outro lado foi e constitui uma exigência histórica das diversas comunidades e organizações destes povos. Neste sentido, a política educacional dos estados de quase todos os países latino-americanos tem seguido o modelo da Educação Intercultural Bilíngue (EIB)*. Em muitos casos, o EIB tornou-se uma estratégia importante daqueles que lutam por uma educação indígena autônoma.[...] (DIAZ, DIEZ, THISTED, 2009, p.4 -7, tradução nossa)

No Brasil, o marco da Educação Intercultural Indígena é a Constituição Federal (CF) de 1988, que reconheceu os povos indígenas como povos originários e sujeitos de direitos, entre esses direitos tem-se a garantia de suas terras tradicionalmente ocupadas e a preservação de suas línguas e diversidade cultural. Assim, é que a CF estabelece, no seu Artigo 210, a

seguinte garantia: “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988) e, no Artigo 231, o reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988).

Em seguida, nos anos 1990, houve a criação de políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas, neste contexto, pode-se citar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de 1997, que “elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, reconhecendo a multiculturalidade e fazendo a perspectiva intercultural ganharem grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas [...]” (FLEURI, 2003, p.16).

Importante salientar que, as demandas dos povos originários para manter suas tradições, garantir escolas em seus territórios que sejam coerentes com suas diversidades sociolinguisticoculturais seguirem ao longo dos anos, e a resposta do Estado Brasileiro foi a inclusão da Educação Intercultural Indígenas nas legislações e Diretrizes Curriculares da Educação Básica, o que culminou, como ocorreu em outros países latino-americanos em algumas contradições.

[...] Em muitos casos, a EIB tornou-se uma estratégia importante daqueles que lutam por uma educação autônoma. Contudo, uma crítica central a esse modelo é que, embora possibilite o ensino da língua indígena nas escolas públicas (em alguns percursos ou circuitos escolares), muitas vezes deixam inalterados os modos de organização do tempo, dos espaços, das relações de poder, dos conteúdos e das práticas da escola moderna, subordinando a permanência e integração escolar de meninos e meninas indígenas a parâmetros hegemônicos.[...]Devido a algumas dessas acusações, muitas das experiências do EIB foram questionadas por grupos e movimentos indígenas e afrodescendentes, acadêmicos, sindicatos e associações de profissionais e trabalhadores da educação. Questiona-se também o fato de que as propostas do EIB tendem a constituir ações fragmentadas na estrutura dos sistemas educacionais [...] (DIAZ; DIEZ, THISTED, 2009, p.7, tradução nossa).

Com efeito, com base nas Leis e Diretrizes Curriculares voltadas à Educação Básica no Brasil, a Educação Intercultural tem sido entendida como uma educação especial, uma educação “de indígenas” ou “para indígenas”, além disso, se por um lado os povos originários reivindicam uma educação autônoma e, portanto, específica, por outro lado tem-se também as críticas sobre a estruturação dessa educação, pois em muitos casos não há a oferta da educação bilíngue, não existem professores indígenas nas escolas e o currículo segue sendo hegemônico e com presença de conteúdo de tipo coloniais.

Apesar disso, destaca-se o reconhecimento oficial por parte do MEC das escolas indígenas e também a dedicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei 9.394) ao tema da Educação Intercultural, visto que estabelece no seu Artigo 78 a oferta

da educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Além disso, com a atualização da LDB, em 2008, fora incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, através da Lei 11645/08.

Com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, CNE/CEB nº 2/2022, p.476) entre outras mudanças significativas, estaleceu-se às comunidades indígenas a garantia de manterem suas línguas maternas, bem como fixam no ensino da História do Brasil, as contribuições das matrizes indígenas na formação social do país, o que demonstra um alinhamento no que concerne aos aspectos que precisam ser respeitados na educação indígena, bem como nas instituições oficiais de ensino em geral.

No que concerne à organização da educação intercultural em territórios indígenas, a LDB não apenas reconhece a necessidade de um ensino que respeite às diversidades linguísticas, étnicas e culturais, como também estabelece que devam existir programas de ensino e pesquisa específicos de educação intercultural indígena.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. Lei nº 55 o 9.394/1996 § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (LDB, 2023, p.55)

A respeito disso, identificou-se algumas iniciativas por parte de universidades públicas que ofertam cursos superiores de formação de professores indígenas, as iniciativas têm se concentrado em duas modalidades, a primeira é curso superior regular, as universidades organizam o curso na modalidade da pedagogia da alternância, que consiste na oferta formativa alternando entre “tempo-escola e tempo-comunidade” ou a ofertava formativa em territórios indígenas ou ainda nos campi das universidades. Exemplos de cursos regulares são os ofertados pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Universidade Federal de Pernambuco.

A segunda, é através do programa Parfor Equidade, que “[...] **visa** formar professores **em licenciaturas específicas** para atendimento das redes públicas de educação básica ou das

redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação **escolar indígena, quilombola e do campo** [...]. (BRASIL, 2023, grifo do autor).

Um exemplo de instituição que oferta as duas modalidades (regular e parfor) é a Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, através do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica- PROETNOS, tratam-se dos cursos “licenciaturas interculturais para a Educação Básica Indígenas (Ciências da Linguagem; Ciências da Natureza; Ciências Humanas) e uma licenciatura em Educação quilombola”. (PROENTOS-UEMA, 2024).

Feitas essas considerações, salienta-se que no que respeito a formação de professores da Educação Básica, sobretudo da educação infantil e ensino fundamental, como é o caso do curso de Pedagogia, a categoria “intercultural” ou “educação intercultural” não aparecem nos Projetos Pedagógicos, portanto se confirma que a Educação Intercultural no Brasil ainda é encarada apenas como a educação específica de povos e comunidades tradicionais, em especial, indígenas e quilombolas. Mas quando se entende o conceito de “Educação com diálogo intercultural” (UNESCO, 2009), percebe-se que nas formações iniciais de pedagogos existem disciplinas que pontuam os aspectos que a Unesco estabelece para a Educação 2030, a saber: educação com respeito aos direitos humanos, educação para o exercício da cidadania, educação que respeita e fortalece às diversidades, entre elas: diversidade cultural, diversidade linguística, diversidade de gênero, diversidade socioeconômica, diversidade de idade, diversidade de habilidades, etc.

Destarte, nas Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogias no Brasil, segundo o levantamento preliminar feito, demonstram que existem diversas disciplinas e conteúdos que focam nesses indicadores, entre elas: Educação para a Diversidade, Didáticas e Educação das Relações Étnicas; Antropologia, Educação Especial e Inclusiva; Sociologia, etc.

Além disso, o Ministério da Educação Pública-MEC, através Conselho Nacional de Educação estabeleceu entre outros princípios, que a formação dos profissionais do magistério devem ser “atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015). e que o perfil do egresso deverá “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015).

Portanto, tanto na Itália como no Brasil, as formações iniciais de professores da Educação Básica tem sido repensadas em termos de uma Educação que prepare para a cidadania, que seja atenta ao diálogo intercultural, que qualifique os docentes em termos de saberes e competências que respeitem e reconheçam a diversidade cultural, encarando-a como

positiva e como um recurso importante para os desafios atuais, não somente da educação, mas do mundo, em termos de conflitos e sustentabilidade (UNESCO, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa um primeiro passo na compreensão das diferenças e semelhanças na formação de professores na Itália e no Brasil, com foco na necessidade de uma abordagem intercultural.

Constatou-se que no contexto italiano a Educação Intercultural, passou de uma abordagem voltada exclusivamente para estrangeiros para uma perspectiva pedagógica inclusiva, que reconhece a diversidade cultural como um elemento essencial para todos os estudantes. As diretrizes atuais enfatizam a necessidade de incluir disciplinas como Antropologia Cultural e Pedagogia Intercultural na formação de professores, além de políticas integrativas nas escolas que atendem alunos com background migratório.

Já no contexto brasileiro, a Educação Intercultural tem suas raízes na educação indígena, conhecida também em outros contextos da América Latina, como Educação Intercultural Bilíngue (EIB), com marcos significativos nas políticas educacionais nos anos de 1988 e 1990. Na atualidade, essa abordagem dialoga com as perspectivas de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação para a Diversidade, evidenciando a importância de incluir disciplinas sobre a História e Cultura afro-brasileira e indígena nos currículos de formação de professores, além de outras disciplinas que pautem sobre a educação para a cidadania e para as diversidades.

E embora as origens e enfoques sejam distintos, ambos os contextos compartilham a interligação entre Educação e Justiça Social, além do reconhecimento da diversidade cultural como um “ patrimônio comum da humanidade, como um fator de desenvolvimento” (UNESCO, 2002)

Ademais, as análises indicam a necessidade da Educação Intercultural não seja uma perspectiva que se dirija a um grupo específico, mas que valorize a alteridade e a complexidade do contato intercultural, oferecendo uma resposta ao racismo e às discriminações, ao mesmo tempo que repensa as estruturas ideológicas que permeiam o ambiente educacional, portanto, um projeto educativo voltado para todos.

REFERÊNCIAS

- BERTOZZI, R.. *La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni. In: La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali.* ORGS Colussi, ERICA. Fondazione ISMU, Milano, 2021.
- BRASIL. CNE/CEB **Resolução de n.º 2** de 1 de julho de 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parfor Equidade.** 2023. Disponível em: <Parfor Equidade CAPES (www.gov.br)>. Acesso em: 06 out. 2024.
- CORBETTA, S.. *Desafios de las políticas interculturales y sociedades pluriétnicas en América Latina: una mirada desde la educación.* **Cepal:** Repositório Digital. Chile, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/11362/46135>>. Acesso em: 10 set. 2024.
- DE ANGELIS, S.. *Competenze Interculturali a Scuola. Quaderni di Intercultura.* Anno I, 2009. , Disponível em: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/index>>. Acesso em: 06 set. 2024.
- DEARDORFF, D. K.. *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education.* **Journal of Studies in International Education**, 10(3) ed, United States, 2006.
- DIAZ, R.; DIEZ, L. M.; THISTED, S.. *Educación e Igualdad: La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban.* São Paulo, 2009.
- FIORUCCI M.. *Educatori e mediatori culturali:elementi per la formazione interculturale degli educatori. Pedagogia Oggi.* **Rivista SIPED**, A. XV, N. 2, Lecce-Brescia, 2017.
- FIORUCCI M. *La formazione interculturale di insegnanti e educatori, in Formazione e insegnamento*, vol. 13, n. 1, 2015.
- FIORUCCI M; STILLO L.. *La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo.* **Rivista digitale Erickson**, V. 17, N. 2, 2019.
- FIORUCCI, M. A.. *Scuola è aperta a tutti: modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master fami, organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali.* **Collana Pedagogia Interculturale e Sociale**, Roma, 2021.
- FLEURI, R. M.. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/jul./ago., N. 23, 2003.

MIUR. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. 2017. Disponível em: <Microsoft Word - via italiana all'interculturala 4- aggiorn 25-09-07.doc (istruzione.it)>. Acesso em: 15 out. 2024

MIUR. *Orientamenti Interculturali Idee e Proposte Per L'integrazione di Alunni e Alunne Provenienti da Contesti Migratori*, 2022. Disponível em:< Orientamenti+Interculturali.pdf (miur.gov.it)>. Acesso em: 15 out. 2024.

MPI, C. M.. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, Luglio 1990. Disponível em: <http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=C_21_NormativaNazionale_167_documento_itemName_0_documento.pdf&uid=c055a9b0-222e-4959-976b->. Acesso em: 16 out. 2024.

MPI, C. M.. *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, marzo, 1994.

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO. *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Lussemburgo: **Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea**, 2018. Disponível em: <Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera (europa.eu)>. Acesso em: 16 outubro

PORTERA, A. *Pedagogia Interculturale in Italia e in Europa, Vita e Pensiero*, Milano, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Proentos-uema**. 2024. Disponível em: <PROETNOS | Institucional (uema.br)>. Acesso em: 17 out. 2024.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural**. Londres: UNESCO, 2002

UNESCO. *Rapporto mondiale n° 2 dell'Unesco: Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, Parigi: Francia, 2009.

UNESCO. *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Paris: 2005.

UNESCO. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, França: 2006 Disponível em: <Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural - UNESCO Digital Library>. Acesso em: 14 out. 2024.

UNESCO. *Educazione alla Cittadinanza Globale: temi e obiettivi di apprendimento*, 2018.

UNESCO. *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile*. Education 2030, 2024.