

**METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**ACTIVE METHODOLOGIES AND CRITICAL INTERCULTURAL EDUCATION:
IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING**

**METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA:
IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Ludmila de Almeida Freire

ludmila.freire@uemg.br

Doutora em Educação Brasileira (UFC)

Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais

Ronaldo de Sousa Almeida

ronaldoalmeida@ufc.com.br

Doutor em Educação (UFC)

Docente da Universidade Federal do Ceará

Juliana Parente Matias

juliana.matias@ifb.edu.br

Mestre em Educação pelo Instituto Politécnico de Santarém – Portugal

Docente do Instituto Federal de Educação de Brasília

RESUMO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa em fase inicial intitulada “Educação Intercultural Crítica e Metodologias Ativas na formação docente”. Tenciona analisar as contribuições destas Metodologias para o trabalho docente com a diversidade e diferença na Educação Básica. A investigação ocorre de forma interinstitucional entre a Universidade Federal do Ceará, Universidade do Estado de Minas Gerais e Instituto de Educação de Ciência e Tecnologia de Brasília. Apresenta-se uma revisão de literatura, a partir de categorias basilares como a Diversidade e Diferença, trabalhada

por Silva (2009); Educação Intercultural, desenvolvida por Candau (2002); e Metodologias Ativas, discutida por Almeida e Valente (2011), dentre outros interlocutores. Defende-se com este estudo uma práxis docente que estimule os alunos do século XXI a aprendizagens autônomas e significativas, bem como se mostre apta a uma educação equânime à sociedade plural.

Palavras-chave: Diversidade e diferença. Educação intercultural. Metodologias ativas.

ABSTRACT

This paper is an excerpt from an initial phase of research entitled “Critical Intercultural Education and the contribution of Active Methodologies in teacher training”. Its main objective is to analyze the contributions of Active Methodologies to teaching work with diversity and difference in Basic Education. The investigation takes place on an interinstitutional basis between the Federal University of Ceará, the State University of Minas Gerais and the Institute of Science and Technology Education of Brasília. The work is qualitative in nature using the literature review technique, based on the following categories: Diversity and difference; Intercultural Education; and Active Methodologies. As a theoretical foundation for the research, we are anchored in The Candau (2002), Silva (2009) e Almeida e Valente (2011). The study defends a teaching praxis that encourages 21st century students to autonomous and meaningful learning and that at the same time proves capable of an education for diversity and difference.

Keywords: Diversity and difference; Intercultural education; Active Methodologies.

RESUMEN

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación en curso titulado «Educación intercultural crítica y metodologías activas en la formación del profesorado». Su objetivo es analizar las contribuciones de estas metodologías al trabajo de los profesores con la diversidad y la diferencia en la educación básica. La investigación es un proyecto interinstitucional entre la Universidad Federal de Ceará, la Universidad Estatal de Minas Gerais y el Instituto de Educación en Ciencia y Tecnología de Brasilia. Se presenta una revisión bibliográfica a partir de categorías básicas como Diversidad y Diferencia, trabajada por Silva (2009); Educación Intercultural, desarrollada por Candau (2002); y Metodologías Activas, discutida por Almeida y Valente (2011), entre otros interlocutores. Este estudio argumenta a favor de una práctica docente que estimule a los estudiantes del siglo XXI a aprender de forma

autónoma y significativa, además de ser capaz de proporcionar una educación equitativa a una sociedad plural.

Palabras clave: Diversidad y diferencia. Educación intercultural. Metodologías activas.

METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Fui ficando só sem cuidados. Todos que nos cuidavam tomaram outros rumos e, com eles, foi o carinho que eu vivia. De novo voltam a preocupar-se comigo não por cuidados, mas por medo. Por que me tornei um incômodo.

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a recente incursão ultraconservadora ascendida na cena política brasileira nos últimos anos (Viscardi, 2020), permeada pelo populismo digital (Cesarino, 2018), culto ao obscurantismo, discursos de ódio e disseminação de informações falsas, acreditamos ser urgente resgatar os princípios de uma educação científica, multirreferendada e crítica da realidade. Com a mesma proporção em importância, tais princípios devem ter como condão de exercício uma realidade sempre provocativa em nossas salas de aula: a discussão sobre a diversidade e diferença presentes e/ou ausentes em nossos espaços educativos.

Acentuando esse desafio, a pandemia da Covid-19 vivida há pouco, trouxe sequelas em vários âmbitos da vida no mundo que levarão algum tempo para serem

sanadas. Dentre elas, temos um déficit de aprendizagem importante que atravessou toda uma geração, recaindo de forma mais forte nos grupos mais vulneráveis da sociedade.

No que se refere a esses grupos já historicamente alijados, observamos em nosso cenário sócio planetário a intensificação de todo tipo de intolerância: religiosa, étnico-racial, de gênero, sexualidade, xenófoba, dentre outras. Perseguir uma educação que prime pelo respeito, convivência pacífica, conquistas e conservação de direitos humanos em todas as suas acepções, torna-se premente. Dito em outras palavras, uma educação que “[...] não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los” (Candau, 2003, p. 148).

Legalmente, parte desses grupos sociais já se tornou objeto de atenção no âmbito da educação formal, expresso em normativas como na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Base Da Educação) e em muitas de suas alterações específicas, como a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, Lei nº 14.164/ 2021, dentre outras legislações. Diante do contexto apresentado, educadores e cientistas da educação recebem a complexa incumbência de propor estratégias, metodologias e formação docente que busquem responder a essas urgentes questões.

Na atualidade as metodologias ativas ganham impulso num contexto nacional de educação que suscita resistência às novas roupagens assumidas pelo tecnicismo, que ganhou contornos ultra neoliberais e que geram práticas mecanicistas e descontextualizadas da realidade. Na obra “A cabeça bem feita”, Edgar Morin (2003, p.21) chama atenção de que demandamos a transição entre um modelo educativo que forma para “uma cabeça bem cheia” para uma “Cabeça bem feita”, pois “explicar” para ele, não é suficiente para compreender, mas a compreensão humana ocorre quando tomamos os humanos como sujeitos.

Nessa direção, Berbel (2012, p.29) defende que o engajamento do estudante em situações que lhe possibilite problematizar e solucionar questões das práticas

sociais de forma flexível e autônoma é uma importante ferramenta em sua formação escolar ou profissional e que isso só é possível a partir de uma postura diferente que a de controle por parte do professor.

No que se refere ao professor, acredita-se que as metodologias ativas modificam positivamente seu trabalho de transposição didática do conhecimento (Chevallard, 1991, p.47), considerando que o aluno não será mais mero receptor, sua postura será a de agente estimulador a uma experiência de pesquisa frente às novas aprendizagens (Demo, 1999, p. 42).

Tendo em vista todos esses elementos expostos e tomando como pressuposto de ação a perspectiva metodológica já citada, indagamos nesse estudo: De que maneira os diferentes métodos ativos podem contribuir na formação do professor que pretende mediar aprendizagens sobre a diversidade e a diferença na escola?

A tese defendida nesse estudo é a de que metodologias dessa natureza, que estimulem o aluno a reflexão, problematização dos temas, diálogo, espírito de pesquisa e engajamento em cada etapa do processo até uma possível solução, são indispensáveis à escola contemporânea no que se refere ao trato com temas da diversidade numa perspectiva democrática.

Tendo realizado este preâmbulo, apresenta-se este artigo como o recorte de uma pesquisa em andamento intitulada “Educação Intercultural Crítica e a contribuição das Metodologias Ativas na formação de professores”, desenvolvida no âmbito das atividades do *Laboratório de Estudos sobre a Diversidade e a Diferença na Educação/ LEDDE*. A pesquisa está em sua fase inicial e a reflexão que ora se apresenta é parte de sua revisão de literatura.

Postula-se com esse estudo a incidência na formação docente em duas frentes consideradas fundamentais: uma práxis docente que estimule os alunos do século XXI a aprendizagens autônomas e significativas e que ao mesmo tempo se mostre apta a uma educação para a diversidade e diferença.

Desta feita, o objetivo principal desta investigação é o de analisar as contribuições teóricas das denominadas Metodologias Ativas (BACICH; MORAN, 2018; BERBEL, 2012) para o desenvolvimento de uma Educação para diversidade e diferença (CANDAU, 2000; 2006; 2009; 2020; 2023), tendo como foco a formação de professores da educação básica [1].

A pesquisa é realizada de forma interinstitucional e conduzida por professores de diferentes estados brasileiros, nas seguintes instituições: Universidade Federal do Ceará, Universidade do Estado de Minas Gerais e Instituto de Educação de Ciência e Tecnologia de Brasília. Os contributos deste artigo ilustram as discussões iniciais da pesquisa, que é de caráter qualitativo e que tem como etapa metodológica atual a revisão de literatura. A reflexão se debruça sobre as seguintes categorias tomadas como ponto de partida: *Diversidade e diferença na Educação; Educação Intercultural; e Metodologias Ativas*.

EM DEFESA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DIVERSIDADE CRITICAMENTE REFERENDADAS.

Pontos relativos aos processos de exclusão atinentes a grupos da diversidade social, apesar de serem discutidos no campo do Currículo tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra desde os anos de 1960, só ganharam impulso no Brasil a partir da década de 1990.

No que tange a este debate no campo educacional, Miguel Arroyo (2019) chama atenção para uma tendência sociocultural conservadora crescente, que promove o silenciamento e a opressão de *corpos-vida*, historicamente, já subalternizados, demandando uma reconfiguração do discurso e das práticas pedagógicas **para e na Escola**

Os corpos infanto juvenis são decretados um problema não só para os processos de ensino-aprendizagem, mas para a ordem social nas cidades e nos campos. Corpos destinatários, preferidos do Pacote Anticrime, da justiça justiceira. Corpos-vidas ameaçados como uma forma de marcar Os outros: negros, indígenas, mulheres, militantes na nova ordem política do Estado. (2019, p.13).

E o autor prossegue, fazendo-nos perguntas contundentes:

Que interrogações vêm dessas presenças resistentes, afirmativas dos corpos infantojuvenis para o pensamento pedagógico, para a formação de docentes educadores? Tem mudado as formas disciplinadas de ver, tratar os corpos nos processos de ensino-aprendizagem e de formação? (*IDEM*, p.13).

Partilhando da mesma preocupação sobre estes temas, Vera Candau, referindo-se à educação intercultural é assertiva em sua afirmação de que [...] *no que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc*". (Candau, 2020, p. 70).

Neste sentido, esta proposta de investigação constitui-se na integração de frentes teórico-metodológicas assumidas de forma convergente pelos autores deste trabalho. No decurso de suas trajetórias de pesquisa e de regência em diferentes licenciaturas, realizaram a opção metodológica de trabalhar os temas da diversidade, do multiculturalismo, da interculturalidade em sala pelo esteio das metodologias ativas.

As discussões desenvolvidas em suas turmas expressaram como ponto comum a revelação de um certo desconforto por parte dos discentes quanto ao tratamento conferido à diversidade nas práticas pedagógicas da escola. O incômodo sentido refere-se, especialmente, à realidade política dos últimos anos, onde

diuturnamente direitos ainda pouco consolidados foram ameaçados por correntes ideológicas conservadoras em diferentes esferas de gestão pública.

Tomando como base aspectos comuns de suas experiências como professores, foi construída pelos autores algumas indagações propulsoras desse estudo: *Como trabalhar esses temas com os alunos da Educação Básica? De que modo fomentar junto aos professores da educação básica a perspectiva crítica para realizar a transposição didática dos conhecimentos e saberes das culturas, buscando o desenvolvimento de uma didática intercultural, tomando como referência a realidade indicada pela Escola? Como trabalhar a diversidade e a diferença em diferentes etapas da escolarização?*

Acredita-se que este estudo pode delinear novas perspectivas metodológicas para o professor no seio das discussões sobre a diversidade. A intenção da pesquisa é a de compreender que outras possibilidades as metodologias ativas podem oferecer não só ao trabalho do professor, como também à sua própria ótica de atuação na profissão. Para tanto, considera-se fundamental o aprofundamento sobre as categorias epistemológicas já anunciadas, sobre as quais tem-se a seguir ponderações sobre a diversidade e a diferença na educação.

O caráter histórico da Diversidade e Diferença - refletindo caminhos para a Educação Intercultural Crítica

Antes de adentrarmos na discussão das metodologias ativas, faz-se necessário pontuarmos algumas questões históricas acerca da Diversidade e da Diferença, em especial no que concerne à Educação.

Nascida sob o signo da universalidade [2] (característica dos Estados Nacionais democráticos), a diversidade pressupõe o reconhecimento e a convivência pacífica de distintos grupos sociais entendidos como “minoritários”. Dentre outros

aspectos, tal perspectiva carrega no seu bojo as ideias de uma existência como multiplicidade, pluralidade; reconhece a relevância das trocas e permanentes misturas culturais, sobretudo com o advento da globalização; defende a reivindicação de direitos, aceitação, afirmação positiva de grupos subalternizados; advoga a não violência e subjugação de grupos socioculturais considerados não hegemônicos.

Ao longo dos anos, os discursos em defesa do reconhecimento da diversidade foram amplamente propagados, e ainda que se reconheça a importância desta estratégia, tendo em vista as sociedades plurais, tais medidas não são suficientes para o reconhecimento efetivo dos grupos envolvidos. A realidade tem mostrado que o ideário da diversidade tem convivido com um forte movimento de homogeneização e hierarquização cultural. Identificar e valorizar a existência de múltiplas manifestações culturais, sem mergulhar nas relações de poder envolvidas na sua produção, não trazem à tona as questões de desigualdades históricas, nem tão pouco as formas de superá-las. Nas palavras de Tomaz Tadeu, lemos

Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de divulgação de massa, nas quais aparecem de forma destaca as produções culturais estadunidenses. (Silva, p. 85, 1999).

Nesse sentido, é crucial analisar as relações de poder envolvidas nas produções das culturas nacionais dominantes em relação aos grupos marginalizados. A partir dos anos 1990, crescem as críticas às concepções universalistas e padronizadoras baseadas na ideia de cultura estática. Passou-se a questionar com mais força a gênese dos conflitos em que todos os grupos sociais estão mergulhados e a difícil tarefa de buscar uma pretensa harmonia social.

A ilusória ideia de que uma sociedade poderia manter suas diferenças lado a lado, sem conflitos, negociações e mudanças na cultura, cai por terra. Essa noção de

diversidade, sintetizada na concepção de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”, em que os grupos culturais dominados reivindicam reconhecimento e representação na esfera do Estado, revelou-se incapaz de superar a problemática dos conflitos culturais e educacionais, ainda que represente um importante passo na luta política.

A partir dessa problemática, a ideia da diferença emerge no debate como força propulsora para questionamento crítico da ordem hierarquizadora das culturas. Podemos pensar tal categoria a partir de pelo menos três significados, a saber:

Falar da diferença nos leva a pensar no sentido que podemos dar a esse termo pela via da desigualdade, em que a diferença pode ser atribuída à distribuição desigual de recursos na sociedade. Por outra via, podemos estudar a diferença em um contexto particular, que envolve categorias específicas, como gênero, etnia, religião, deficiência, entre outras. Em uma terceira via, busca-se explicar a diferença a partir de concepções teóricas. Independentemente da escolha, todas convergem para um problema que se manifesta no contexto da sociedade: Quem são os diferentes? Onde estão? Como devemos lidar com eles? (Sousa & Perez, p. 1, 2021).

Muitos são os desafios para lidar com os diferentes e suas especificidades. No que concerne às representações sociais, tem sido muito comum a propagação de ideias de aceitação com base em respeito e tolerância. Todavia, por mais desejáveis que sejam, tais percepções deixariam intactas a necessária problematização das relações de poder que estão na base na produção da diferença. Para além de tolerar e respeitar, é fundamental investigar os processos que colaboram para a produção e reprodução das diferenças, num jogo contraditório de desigualdades.

No âmbito da educação, emerge a necessidade da discussão e redefinição de conceitos e crenças relacionadas aos currículos e práticas pedagógicas. Se impõe como necessário novas proposições que ajudem a enfrentar os preconceitos

relacionados à raça, gênero, sexualidade, religião, que tornam estes grupos subalternizados a partir de uma visão educacional colonialista. Para este embate, a afirmação de uma pedagogia decolonial se torna fundamental, desvelando as intenções de poder do paradigma eurocêntrico imposto durante séculos.

É dessa forma que se insere a necessidade de uma Educação Intercultural crítica, que possibilite aos sujeitos tal investigação. Uma educação crítica que possa fornecer as ferramentas analíticas para identificar e questionar as formas de elaboração das diferenças, problematizar os impactos na vida social, cultural e educacional e elaborar formas de superação da subalternização. Uma educação que, segundo Candau (2002), advoga o risco de assumir no cotidiano escolar a tensão entre a proclamada igualdade e as demandas legítimas pelo reconhecimento da diferença, e que, para isto, impõe a prática do diálogo radical e permanente:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (Candau, 2002, p. 14).

Em outra publicação, Candau (2020, p. 87) apresenta pontos essenciais para esse debate, são eles: a construção e fortalecimento de identidades plurais, principalmente de sujeitos subalternizados, a valorização de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes grupos socioculturais, a reconfiguração de práticas pedagógicas que permitam a superação de processos educativos padronizados e por muitas vezes descontextualizados das histórias de vidas dos estudantes.

Este desafio se coloca hoje para todo o sistema educacional. As intersecções relativas à educação, diversidade(s) e diferença(s), mobilizam educadores a reinventar novas formas de educar. O questionamento crítico aos padrões hegemônicos, assim como das diferenças é fundamental para o combate as expressões de discriminação e preconceito e para justiça cultural, social e educacional.

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE E DIFERENÇA

As metodologias ativas não carregam princípios filosóficos novos, mas podemos datar suas primeiras sistematizações com a obra “Emílio” de Rousseau no século XVIII. Nesta, pela primeira vez no ocidente, dar-se-á relevo à infância, deslocando a ênfase para o sujeito que aprende em seu processo de desenvolvimento natural.

Os estudos do norte americano John Dewey no início do século XX e, no Brasil, os de seus seguidores na Escola Nova - pedagogia progressivista - também ajudaram a embasar essas metodologias. A Escola Nova, bem como outras tendências liberais, a exemplo da pedagogia não diretiva, propuseram dentre outros aspectos, o ensino voltado para o desenvolvimento da cidadania e do sujeito pela ação, tendo como mote os interesses do aluno e seu processo de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Deslocando essa análise para psicologia, Vygotsky defende a escola como um espaço privilegiado de mediação da cultura, mas que o ensino não deve ser transmissivo, o papel do professor é o de um guia no processo coletivo de elaboração de sentidos e significados compartilhados (Dongo-Montoya, 2021, p. 47).

No âmbito da Pedagogia, Gadotti (2003, p. 22) relembra o legado do educador Paulo Freire, que defendeu uma educação libertadora através de uma perspectiva

dialética, onde educador e educando aprendem juntos através da prática orientada por uma teoria, que por sua vez, reorienta essa teoria, num processo de contínuo aperfeiçoamento.

As metodologias ativas baseiam-se na ideia de desenvolver formas de aprender a partir da problematização de situações reais ou simuladas advindas do contexto social. Existem muitas possibilidades de se trabalhar as perspectivas ativas no ensino, seja na educação básica ou no ensino superior. Apresentaremos algumas elaborações já bastantes difundidas no campo educativo, a saber: o Estudo de caso; o Método de projetos; a Aprendizagem baseada em problemas; e a sala de aula invertida.

No estudo de caso, é proposto ao aluno um problema real, fictício ou adaptado da realidade. Será necessário o estudo detalhado de diferentes aspectos daquela situação, e o educando precisa, baseada em aprendizagens já realizadas e no aprofundamento em outras questões, exercitar tomadas de decisões para solucionar aquela demanda. O estudo de caso é bastante realizado em cursos de nível superior, como forma de hipotetizar situações a serem encontradas no futuro exercício profissional.

O método de projetos foi desenvolvido por William Kilpatrick na obra “Método de Projetos” no início do século XX, sendo bastante difundido entre os educadores da Pedagogia Nova. Atualmente tem sido utilizado na universidade como estratégia para articulação do ensino, pesquisa e extensão e também na educação básica no trabalho com temas transversais, dentre outras esferas.

Nesse método o aluno é instigado a ler, buscar informações, anotar dados e utilizar-se dos conteúdos para resolver uma necessidade real que lhe é sugerida. É recomendado que os discentes, preferencialmente em grupos, desenvolvam um projeto multi e interdisciplinar que deve obedecer a quatro fases: intenção, preparação, execução e apreciação. A intenção dessa estratégia é suscitar a participação ativa dos educandos em todo processo, aproximando-os de questões

sociais, fomentando o espírito de organização e investigação, bem como a consciência crítica de se poder intervir na realidade.

A aprendizagem baseada em problemas (Problem based Learning – PBL), introduzida no Brasil inicialmente nos cursos de medicina, também tem sido considerada como método ativo em outros contextos. Baseada também numa abordagem por problemas tem como diferenciação fundamental sua construção como eixo curricular no desenvolvimento de conhecimentos técnico-científicos.

Sakai e Lima (1996, p.12) explicam que é necessária a seleção de uma série de situações problemas com o intuito de que os alunos busquem soluções aprendendo determinados conteúdos. Dito de outra forma, a situações propostas levam a se elencar quais conhecimentos são necessários para sua resolução, constituindo assim temas de estudo a serem debatidos num grupo tutorial.

A abordagem da *Flipped Classroom* ou “Sala de aula invertida”, como também é conhecida, surge como método ativo no final dos anos de 1990 com a disseminação do uso das Tecnologias Informação e da Comunicação (TIC). A popularização e ampliação do acesso às mídias e redes sociais, delineou perfis estudantis com interesses mais dinâmicos, demandando da escola respostas metodológicas mais condizentes com as novas práticas sociais.

Almeida e Valente (2011, p.15) explicam a sala de aula invertida como uma proposta que solicita ao educando que estude os conteúdos da disciplina antes da aula. Estes conteúdos podem ser disponibilizados com diferentes estratégias, utilizando as TIC.

O aluno então assume o protagonismo do seu ritmo e modo de aprender, lendo, pesquisando e trocando informações com seus colegas em ambientes virtuais de aprendizagem, trazendo para o momento da aula questionamentos, proposições, indicações de outras referências, frutos do seu estudo prévio, tornando a dinâmica da aula completamente oposta do que a esperada em uma aula expositiva tradicional.

Muitos outros exemplos poderiam ser explicitados, como os círculos de Cultura, a Problematização com o arco de Maguerez, jogos e gamificação, dentre outros. Mas o que importa destacar nessas metodologias é a ênfase que se dá à atuação do estudante em seu processo cognoscente.

Não se pode afirmar que a simples proposição de métodos ativos, levará necessariamente aos alunos a assumirem posturas autônomas no processo. Mas é inegável que a aproximação com temáticas relacionadas aos seus contextos socioculturais de forma dialogada e com espírito investigativo, pode desencadear práticas instigantes e significativas.

Ademais, qualquer metodologia deve corresponder, sobretudo, a uma concepção política de homem, de escola e de sociedade, formando para a escolha consciente e autônoma diante de uma sociedade cheia de contradições como no caso da capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida até aqui buscou evidenciar que a sociedade vem mudando e que debates até então silenciados e/ou invisibilizados ganham cada vez mais ressonância, suscitando que também a escola mude. Novas pautas prementes como a ampliação e conservação dos direitos humanos e o desenvolvimento da Cultura de Paz são indispensáveis, especialmente destinadas a contextos bélicos e de toda sorte de intolerância que se é possível observar na atualidade.

Postula-se com esse estudo a incidência na formação docente em duas frentes consideradas fundamentais: uma práxis docente que estimule os alunos do século XXI a aprendizagens autônomas e significativas e que ao mesmo tempo se mostre apta a uma educação para a diversidade e diferença.

A sociedade contemporânea está a exigir dos educadores e sistemas de ensino um olhar mais atento para o combate a quaisquer formas de discriminação e exclusão. É papel da escola e dos processos educativos, favorecerem o reconhecimento e a participação efetiva de todos os grupos sociais e culturais. Assim, no âmbito de uma Educação Intercultural, às metodologias ativas com base no diálogo crítico e nas interações, favorecem as trocas e as aprendizagens mútuas, ao mesmo tempo em que se questionam as produções de sentidos e significados oriundos da cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. Elizabeth. Bia.; VALENTE, José. Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ARROYO, Miguel. Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi. Aparecida. Narvas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 2003: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

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. Lei 14.164 de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília: Diário Oficial, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2024.

CANDAU, V. M. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. *In* CANDAU, V. M. SILVA, A. M. M. MOREIRA, A. F. B. VEIGA, I. P. A. SANTOS, L. LIBÂNEO, J. C. ARAÚJO, J. C.S.. SOARES, M. OLIVEIRA, M.R.N.S. TARDIF, M. ALVES, Ni. FLEURI, R.M. PIMENTA, S. G. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CANDAU, Vera. Maria. *Didática e Interculturalismo*. XI ENDIPE, Goiânia, maio, 2002.

CANDAU, V. M. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. *In*: LISITA, V. M. & SOUSA, L. F. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CANDAU, Vera. Maria. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. Dossiê: "Políticas educacionais e diferenças culturais" • Educ. Soc. 27 (95) • Ago 2006.

CANDAU, V. M_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU. V. M. Revisitando uma trajetória. *In* CANDAU, V. M.. CRUZ, G. B. FERNANDES, C. Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CANDAU, V. M. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção *in*. Didática crítica no Brasil [livro eletrônico] / Andréa Maturano Longarezi, Selma Garrido Pimenta, Roberto Valdés Puentes (orgs.). – 1. ed. – São Paulo : Cortez, 2023.

CESARINO, Letícia. (2018) Populismo digital: roteiro inicial para um conceito (Parte I: metodologia e teoria). Disponível em:<https://www.academia.edu/38061666/Populismo_digital_roteiro_inicial_para_um_conceito_a_partir_de_um_estudo_de_caso_da_campanha_eleitoral_de_2018>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CHEVALLARD, Yves. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina. (1991)

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

DONGO-MONTOYA, Adrian. Oscar. Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget / Adrian Oscar Dongo-Montoya. – São Paulo : Editora Unesp Digital, 2021.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

SAKAI, Marcia. Hiromi.; LIMA, G.Z. PBL: Uma visão geral do método. Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

SOUZA, Sandra Cristina Moraes. PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. *Diversidade e diferença: representações sociais no espaço educacional* Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 16, n. 4, out./dez., 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VISCARDI, Janaisa. Martins. (2020). Fake News, verdade e mentira sob a ótica de Jair Bolsonaro no Twitter. Dossiê Trabalhos em lingüística aplicada, 59 (2), May-Aug 2020.

[1] A intenção da pesquisa em sua integralidade é a de: mapear os conhecimentos e práticas já realizadas pelos professores sobre diversidade e diferença; desenvolver oficinas a serem vivenciadas com docentes, planejadas para o trabalho com esses temas e a partir da proposição de metodologias ativas para sua realização; e compreender, junto aos partícipes das oficinas, quais contribuições tais metodologias podem oferecer ao trabalho com estes temas. O trabalho de campo será realizado gradativamente nos municípios de Fortaleza/CE, Belo Horizonte/MG e Região administrativa de Ceilândia/DF.

[2] Concepção filosófica que advoga que todos os indivíduos possuem direitos inatos à condição humana, e que estes direitos devem ser protegidos e defendidos pelo Estado e pela própria sociedade. A universalidade se contrapõe ao relativismo, cuja doutrina advoga que a riqueza cultural precisa ser considerada como fonte de direitos e reconhecimento estabelecida a partir de seus próprios códigos.