

CALENDÁRIO INTERCULTURAL: resultado de uma pesquisa-ação com professoras

Maria José Ambrósio dos Reis Peters

Marcia Machado de Lima

Resumo

O artigo discute o resultado de pesquisa-ação realizada no período de 2019 a 2021, com professoras do ensino básico da EMEF Prof. Herbert de Alencar, na cidade de Porto Velho; tivemos por objetivo investigar e compreender os pontos de vista das participantes sobre as variáveis presentes na socialização e no aprendizado dos estudantes imigrantes, no contexto da escola-campo. Com ênfase nos processos interculturais e étnico-raciais, dialogamos sobre aspectos da educação escolar em contexto amazônico e construímos materiais didáticos para visibilizar, validar, valorizar e fazer circular os saberes dos estudantes bolivianos, haitianos e venezuelanos. As rodas de conversa possibilitaram a construção do processo de coleta de dados, reunir informações e conteúdos para serem acrescidos, como saberes, no currículo da escola-campo e ajudaram a construir coletivamente um produto educacional intitulado Calendário Intercultural. Os estranhamentos decorrentes do processo intercultural e da ênfase nas relações étnico-raciais trouxeram para o grupo de professoras participantes enfrentamentos em relação à invisibilização e à exclusão dos estudantes estrangeiros. A pesquisa-ação, a partir da perspectiva da interculturalidade e das relações étnico-raciais, permitiu compreender que pequenas fissuras no currículo podem minar a mentalidade colonizadora presente no espaço escolar e propor um aprendizado outro.

Palavras-chave: educação escolar no contexto amazônico; produto educacional; interculturalidade; descolonização do currículo.

INTERCULTURAL CALENDAR: result of action research with teachers

Abstract

This study discuss the results of an action research from 2019 to 2021, with elementary teachers from EMEF Prof. Herbert de Alencar in the city of Porto Velho, our objective aimed to investigate and understand the participants' points of view about the variables present in socialization and learning of immigrant students, in the context of the school-camp. With an emphasis on intercultural and ethnic-racial processes, we discussed aspects of school education in the Amazonian context and built didactic materials to visualize, validate, valorize and circulate the knowledge of Bolivian, Haitian and Venezuelan students. The conversation circles enabled the construction as the data collection process, gathering information and contents to be added, like learning skills, to the school-camp curriculum and helped them collectively build an educational product entitled Intercultural Calendar. The estrangement resulting from the intercultural process and the emphasis on ethnic-racial integration brought to the group of participating teachers' confrontations regarding the invisibility and exclusion of foreign students. The action-research, from the interculturality perspective and ethnic-racial relations allowed us to understand that small cracks in the curriculum can undermine the colonizing mentality persistence in the school space and propose a different learning.

Keywords: school education in the Amazonian context; educational product; interculturality; decolonization the curriculum.

CALENDARIO INTERCULTURAL: resultado de una investigación-acción con profesoras

Resumen

El artículo discute el resultado de una investigación-acción realizada de 2019 a 2021, con profesoras de la escuela primaria de la EMEF Prof. Herbert de Alencar, en la ciudad de Porto Velho; Nuestro objetivo fue investigar y comprender los puntos de vista de las participantes sobre las variables presentes en la socialización y en el aprendizaje de los estudiantes inmigrantes, en el contexto de la escuela-campo. Con énfasis en los procesos interculturales y étnico-raciales, discutimos aspectos de la educación escolar en el contexto amazónico y construimos materiales didácticos para visibilizar, validar, valorar y difundir los saberes de estudiantes bolivianos, haitianos y venezolanos. Las ruedas de conversación permitieron la construcción del proceso de recolección de datos, recopilando informaciones y contenidos para ser agregados, como conocimientos, al currículo escuela-campo y ayudaron a construir colectivamente un producto educativo denominado Calendario Intercultural. Las extrañezas resultantes del proceso intercultural y el énfasis en las relaciones étnico-raciales trajeron al grupo de profesoras participantes confrontaciones sobre la invisibilización y exclusión de los estudiantes extranjeros. La investigación-acción, desde la perspectiva de la interculturalidad y las relaciones étnico-raciales, permitió comprender que pequeñas fisuras en el currículo pueden socavar la mentalidad colonizadora presente en el espacio escolar y proponer un otro aprendizaje.

Palabras clave: educación escolar en el contexto amazónico; producto educativo; interculturalidad; descolonización del currículo.

ESCOLA: ESPAÇO DA INTERCULTURALIDADE E DA DIFERENÇA

A escola é um espaço social designado para nos ajudar a compreender e interpretar o mundo, bem como aos conhecimentos que, porventura, venham a se descortinar ao longo da evolução da humanidade. Transitam pelas instituições escolares, pessoas em situações e contextos sociais, econômicos e culturalmente diferenciados, formando uma composição bem complexa. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Herbert de Alencar, situada na área urbana da cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, na Amazônia, campo pesquisado neste estudo, não é uma exceção. Localiza-se em um bairro da região central da cidade, mas vem sendo identificada, dentre as escolas básicas da rede municipal, pela diversidade da clientela estudantil que apresenta. Em relação a outras escolas municipais, a EMEF Herbert de Alencar também se destaca porque tem sido reconhecida em pesquisas acadêmicas (COTINGUIBA, COTINGUIBA, 2015; LIMA, PETERS, 2021; PETERS, 2021) pela abertura e pelo volume de matrículas que abrangem alunos de outros países da América do Sul, especialmente, bolivianos e venezuelanos, e, também, do Caribe, os haitianos.

Acrescendo o fato de não estarem no seu país de origem e ainda falarem outras línguas. O racismo também aparece, como um dos resquícios da colonização, impregnado na formação histórica, social, política e cultural do brasileiro. O processo de racialização, fomentado desde a modernidade pelo Iluminismo, difundiu a ideia dos homens brancos como civilizados e modernos, cabendo a eles todos os privilégios, inclusive, o da superioridade, e a dos não brancos como raças inferiores e subalternas, como podemos observar no processo violento da escravização. Os deslocamentos humanos, que adentraram à EMEF Herbert de Alencar como a outros espaços, tensionaram as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras na escola e fomentaram a tentativa de uma outra forma de enxergar a educação básica.

Aspectos da interculturalidade como o estudo das culturas outras e da língua, quando levados em conta na busca pela compreensão dos processos que passaram a permear a educação

básica com a chegada dos imigrantes na escola, causaram impactos, estranhamentos, receios e dificuldades por parte de todos os agentes educacionais. Para as professoras alfabetizadoras da EMEF Herbert de Alencar, para quem alfabetização e letramento, a convivência e a aprendizagem produzida por sequências didáticas eram temas que encerravam e eram suficientes para levar em conta a organização do trabalho pedagógico, passaram a incorporar outros tópicos que, mesmo percebidos antes no chão da escola, não eram abarcados, dentre os quais, a barreira da comunicação, o racismo estrutural e o teor do material didático.

Esses desafios ensejaram a pesquisa-ação desenvolvida, no período de 2019 a 2021, foram abordados na dissertação de mestrado profissional em educação escolar *Um Corpo Negro Leva na Bagagem a Infância e a Linguagem: Diálogos e Tensões na Pesquisa-Ação com Professoras*. O espaço dos diálogos em rodas de conversas com professoras e as trocas decorridas nos ajudaram trazer o olhar professoral para a riqueza dos saberes presentes nas culturas dos estudantes haitianos, bolivianos e venezuelanos, como pontuar a importância de introduzir esses saberes no currículo da escola, aspectos que conduziram a problematização que se sucedeu.

Tensionar o currículo é entender que

os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar (GOMES, 2012, p. 99).

Nilma Lino Gomes, pesquisadora negra e participante da luta no cenário brasileiro pela educação das relações étnico-raciais, entende perfeitamente que existem muitos pontos plausíveis, dentro do fenômeno educacional, que precisam encontrar espaços para discussão e produzir reformulações. A imigração é um tema plausível, mas tem sido negligenciado no que concerne à regularização dos processos de escolarização. Os imigrantes, tanto da América do Sul quanto do Haiti, entraram nas escolas em Porto Velho e parece que nada aconteceu. Trata-los segundo procedimentos regulatórios previstos nos documentos curriculares oficiais bem como as normativas sobre a matrícula do mesmo modo como aos demais estudantes brasileiros, pareceu apoiar a crença de que as edificações pedagógicas e curriculares pré-estabelecidas os atenderiam. Não se considerou plausível, dentre outros aspectos, que a formação dos professores, na maioria das vezes, não interpreta o processo colonial como um problema estrutural da sociedade. A presença do imigrante gerou a necessidade de que a escola – e a pesquisa educacional – o elegeisse como um tema a ser discutido.

Gomes (2021) pontua a existência de professoras e professores não negros que se escondem e permitem práticas discriminatórias com crianças negras, como: chamar as madeixas de *cabelos de bombriú*, e demonizar a religião do candomblé, da qual o estudante faz parte. Estes disparates indicam que:

Tratar a questão racial e realizar o combate ao racismo na sociedade, na escola básica e na universidade não é uma tarefa fácil. Mexe com as nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos. Insta-nos a sermos corajosas e corajosos diante das relações hierárquicas de poder (GOMES, 2021, p. 449).

Na esteira da questão racial, outro ponto bem interessante a ser observado é a multiplicidade de línguas. De línguas maternas diferentes da língua falada pelo docente, a entrada

dos estudantes estrangeiros problematizou a tentativa de uniformidade do ensino fundamental, que não parece considerar a possibilidade de um ensino bilíngue, a vulnerabilidade destes sujeitos e a ampliação da exclusão. Em direção oposta ao preceito freireano (FREIRE, 2011) “[...]ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, parece que o acesso à escolarização funciona como um tratado para moldar ao que já está determinado. A interculturalidade tem mostrado que, além do respeito às diferenças, o intercâmbio de culturas pode e deve ser visibilizado, validado no currículo escolar e valorizado, quiçá como possibilidades de entender as questões raciais, filosóficas, sociais, culturais e políticas implicadas na escolarização dos imigrantes.

[...] interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro e de uma sociedade outra, uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensando por meio da práxis política. [...] interculturalidade com a política cultural ou identitárias, por meio de configurações conceituais que denotam outras formas de conhecimento, partindo da necessária diferença colonial rumo à construção de um mundo diferente. (WALSH, 2019, p. 9-10).

As considerações de Walsh apontam uma maneira outra de fraturar as edificações pedagógicas e curriculares baseadas em padrões únicos de conhecimento. Conforme propõe a autora, existem como fontes de saberes nas culturas daqueles que foram colonizados, excluídos, invisibilizados, desconsiderados e desapropriados. Ressaltar essas culturas no processo educativo favorece e fortalece o empoderamento destes sujeitos. E, além disso, incide, também, na construção de um mundo diferente, uma escola diferente que possa acolher aqueles que sempre são jogados para as margens.

Caminhar em uma construção coletiva de pedagogias e currículos decoloniais, nos requer, enquanto intelectuais insurgentes, um trabalho que tem como princípio desafiar as estruturas modernas/coloniais [...] propor uma crítica decolonial ao currículo, tendo em mente que sujeitos foram usurpados do direito de fala, é constituir novas matrizes políticas, epistêmicas e éticas, tendo como escopo um quadro discursivo mais plural, que disputa os sentidos atribuídos ao que foi instituído como verdades. (PASSOS, 2020, p. 2).

Buscando oportunizar uma construção coletiva na direção das pedagogias decoloniais, na linha apontada por Passos (2020), escolhemos implementar a pesquisa-ação pela coerência capaz de mobilizar, tanto para a reflexão sobre as práticas como para a discussão teórica à luz dos problemas dentro da escola-campo. Ela é orgânica, vai acontecendo através dos diálogos e favoreceu a organização das participantes nas rodas de conversa, segundo a delimitação dedicada às especificidades inerentes à relação das professoras com os estudantes estrangeiros do Haiti, Bolívia e Venezuela. Na pauta definida pelas participantes, o primeiro ponto foi a diversidade no contexto das relações étnico-raciais; o segundo foi rever o currículo da escola-campo e; o terceiro foi propor uma intervenção no currículo.

O caminho da aplicação da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) coloca a importância de ater-se à intervenção na prática rotineira, e talvez esse seja o lugar que devemos priorizar nas pesquisas com professores, por ser o lócus das práticas dos agentes. Respeitando os princípios da pesquisa-ação, implementamos “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...cujas] técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica” (TRIPP, 2005, p. 447).

Sabendo-nos a atravessar um campo desconhecido implicado, mas invisibilizado nas práticas rotineiras, para a pesquisa-ação foi necessário comparar o que havia nos planejamentos, conforme relatado pelas professoras participantes, com o que a pesquisa revelava. Não se perdeu de vista as práticas rotineiras e as rodas de conversa sinalizaram para o silenciamento dos imigrantes e suas culturas dentro do currículo. Como uma potente ferramenta de “escuta e fala” (MOURA; LIMA, 2014, p. 100), culminaram na proposição de oferecer maior destaque à educação para as relações étnico-raciais:

As rodas de conversa se demonstraram procedimentos da pesquisa-ação que dedica seu foco à “[...] descrição de situações concretas por meio de observações e ações em meios sociais, sem, contudo, desprezar a pesquisa teórica, sem a qual não teria sentido” (CORREA, CAMPOS, ALMAGRO, 2018, p. 63).

Mesmo de modo ainda inicial, dado ser a primeira experiência com a pesquisa-ação na EMEF Herbert de Alencar, foi possível reconhecer discrepâncias nas práticas rotineiras – ou como o próprio teor dessas práticas – com a demanda educacional apresentada pelo chão da escola. Dentre os pontos que se tornaram alvo da discussão apareceram a desconsideração de que o idioma dos estudantes era diferente do falado pelas professoras; a falta de material didático que pudessem incluir os saberes desses estudantes; a organização das práticas pedagógicas segundo um currículo conteudista, pronto para ser utilizado sem um diálogo crítico sobre as consequências do processo colonial que engendra; e a ênfase ao livro didático como único material didático. Destacamos dentre os apontamentos nas rodas de conversa, o fato de as professoras não se sentirem preparadas para ensinar em turmas com estudantes estrangeiros, uma vez que a comunicação, fator decisivo no sucesso escolar, era deficiente. A escola-campo passou a apresentar-se como um campo problemático interessante e potente e provocou, no desenvolvimento da pesquisa-ação, a decisão sobre as formas que tomariam o enfrentamento às questões que se evidenciaram. A decisão do grupo de participantes foi por materializar o produto educacional intitulado Calendário Intercultural.

CALENDÁRIO INTERCULTURAL: RESULTADO DO MESTRADO PROFISSIONAL A PARTIR DO CAMPO DE PESQUISA

O mestrado profissional em educação escolar canaliza e tem o propósito de capacitar o mestrando-educador a compreender como utilizar sua pesquisa para focalizar sua própria prática. Oferece ao pesquisador a oportunidade de analisar a realidade escolar em que está inserido; localizar áreas críticas, que podem ser melhor compreendidas em processo sistemático de observação e inquirição do campo; utilizar ferramentas para coletar dados. Ao longo do mestrado profissional, o estudante poderá aprender a pesquisar, e, ao mesmo tempo, sobretudo, ampliar referências teórico-metodológicas. A pretensão é ético-política: permitir intervenções mais efetivamente na realidade. O mestrado profissional, então:

[...] tem um compromisso com um impacto mais claro, mais preciso, em relação à educação básica, respondendo a sua realidade e demandas e que sua proposição deve estar alinhada com os resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente da formação de professores, coordenadores e diretores de escola. (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 24).

Neste sentido, o Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional na Universidade Federal de Rondônia, em seus cursos de Mestrado e de Doutorado, propõe, como

instrumento de produção acadêmica para o educador-pesquisador a produção de tese ou dissertação fruto de investigação-intervenção que se articule em torno de um produto educacional. Ele pode se configurar em um material didático, um produto bibliográfico, patente depositada, cedida ou licenciada, um curso de formação ou um produto de editoração.

O produto educacional articula a formação acadêmica e a atividade educacional e promove um intercâmbio entre as escolas e as universidades. O produto é a materialização desse diálogo em torno de uma ideia que pode impactar o campo de pesquisa de alguma maneira. Ele tem o “[...]objetivo de suprir uma necessidade ou uma lacuna de uma turma ou, até mesmo, do sistema de ensino ou, ainda, apresentar possíveis propostas para o trabalho com uma inovação pedagógica”. (SOUZA, BELIZÁRIO, FERREIRA, 2021, p. 34).

Durante as rodas de conversas com as professoras participantes da pesquisa-ação, conforme aparece na transcrição que segue, foi possível perceber a inquietação no fazer pedagógico com vistas a encontrar saídas inovadoras, semelhante à inquietação central de nossa proposta no Mestrado Profissional em Educação.

Hoje, é claro, eu dou uma atenção especial, tento fazer o possível. Mas acho que a escola deveria propor, dar mais um pouco. Tem muita clientela desses estudantes haitianos. Em *algum momento, sempre alguma professora da escola terá que dar aula* para eles. Também, porque todo ano eles procuram a escola para matricular seus filhos e sempre vai ter alunos haitianos iniciando. Acho que deveria ter *uns cursos para gente saber* pelo menos o básico do crioulo¹, oferecido para nós professores. Para a gente entender melhor. Oferecer *atividades que pudessem entrosar os alunos com os bits dos estudantes haitianos*. Isso faria os outros alunos conhecerem, aprenderem e entenderem a cultura. Também entre *nós professores uma troca, uma conversa entre nós professores de como conseguir entender melhor eles*. (Informação verbal).².

O relato da professora 1 começa a indicar que os professores precisariam ter *uma base*, uma estrutura para trabalhar com os alunos haitianos. Nas entrelinhas, no não dito deste desabafo, um denunciar gritante que a escola não se olha. Ou melhor, a escola, não enxerga as mudanças ocorridas nos tempos atuais e não cogita a possibilidade de trabalhar a relação entre grupos sociais e éticos. Ao invés de promove exclusões e cria entraves, no enfrentamento decorrentes das diferenças.

Então, dialogar e contemplar os currículos com os saberes culturais destes grupos éticos, como pressupõe a professora 1, conhecer, aprender e entender a cultura dos estudantes haitianos, não é uma novidade. Outro ponto que as professoras expressaram foi a indicação de alguns conteúdos que, segundo elas, nunca foram pensados, nem discutidos e, portanto, não faziam parte do currículo da escola. Também é um fato curioso já que os alunos bolivianos sempre estiveram presentes, mas não foram notados. Então, vieram os haitianos. Talvez pela beleza da cor da pele, dos cabelos, ao impactar a visão, percebia-se uma diferença, mesmo assim nada aconteceu. Chegaram os venezuelanos, a maioria com traços indígenas, sentia-se a diferença quando o idioma espanhol era pronunciado. No entanto, da chegada destes alunos até os dias atuais se passaram mais de quatro anos. Nada foi mudado em relação à inclusão dos saberes trazidos por esses imigrantes. Fica evidente que a racialização, mesmo de forma inconsciente, continua assombrando esses sujeitos, que parecem não existirem. No entanto, diante dos diálogos, e percebendo a possibilidade de alguma mudança, as professoras pensaram e apontaram sugestões para fomentar o intercâmbio de culturas, que constitui uma realidade da EMEF Prof. Herbert de Alencar.

¹ Criolo é a língua oficial do Haiti

² Informação dada pela profa. 1, nas rodas de conversa

Em *Geografia*: utilizar o globo terrestre para demonstrar onde está o Haiti, a Venezuela e a Bolívia, verificando a distância e as semelhanças, mostrando as cidades do ponto de vista do estudante.

Em *Línguas estrangeiras*: Conhecer algumas expressões básicas do cotidiano de forma bilíngue. Utilizando e o estudando o dicionário português/criolo/espanhol, para aprender algumas palavras básicas.

Em *Português*: contação de História – afroletramento³. Parlenda, canções. Escrever os nomes de personagens e locais, tendo o cuidado de mostrar para os alunos as escritas e as expressões próprias de locais diferentes, em um grupo de alunos que usam línguas diferentes.

Em *Artes*: observar obras de arte (pinturas de artistas visuais, inclusive da arte popular) e produzir imagens retratando aspectos culturais do Haiti; e fazer estudo comparativo com artes da Venezuela, da Bolívia e do Brasil; produzir releituras, fazendo desenhos e pinturas representativas dos países supracitados. Fruição: assistir vídeos sobre as danças e momentos culturais. Desfile com penteados afros.

Em *Matemática*: lembrar que haitianos, bolivianos e venezuelanos conhecem o sistema monetário de outros países, devido às experiências da migração. Trazer as moedas que eles conheceram ao transitar por outros países. Explorar criticamente os símbolos presentes nas moedas.

Em *Educação Física*: elencar as brincadeiras que são comuns no Brasil e no Haiti. Produzir comparações com brincadeiras da Bolívia e da Venezuela. Selecionar as brincadeiras africanas, como a amarelinha africana. Apresentar o xadrez e o futebol, modalidades que tem ramificações com a colonização e produzir tensionamentos.

Em *Ciências*: tensionar o conceito de raça, como a atribuição de características biológicas/ tipos humanos diferentes, na abordagem colonizadora.

Ética: não é um componente curricular, mas um campo que pode se aproximar da prática docente. Propor trabalhos com a oralidade em rodas de conversa que incentivem, no seu fazer, a autorreflexão. Cenas e dilemas cotidianos do chão da escola, que tensionem o racismo estrutural, podem ser trazidos em formato distintos: fotografias, por exemplo, quem sabe material fílmico. Gerariam a possibilidade de tensionar dilemas como a exposição das crianças que furtam, brigam, batem, mas reposicionar tais situações e conflitos para tensionar eventuais estereótipos presentes em modos racializados de julgamento. Propor uma forma de educação em que todos os presentes na roda de conversa possam se autoavaliar para promover uma mudança de comportamento não só da criança afetada, mas do coletivo.

As sugestões das professoras constituíram-se numa potência em termos dos resultados da pesquisa-ação, pois indicou princípios para uma prática pedagógica outra, referendada por Walsh, Oliveira e Candau (2018). Tomando por base os resultados da pesquisa, e os debates teóricos de todos os pesquisadores aqui citados, pensamos em um material didático que pudesse impactar o campo e envolver a comunidade escolar, configurando-se em um aprendizado que recomendasse pedagogicamente o processo intercultural. Assim surgiu o produto educacional desta pesquisa, denominado *Calendário Intercultural*. Por que um calendário? Por ser um instrumento antigo utilizado por todos os povos. Ele processa a passagem do tempo e reflete as espacialidades de diversas culturas. Ele também ajuda a auxiliar, planejar e executar projetos pessoais e coletivos.

³ Afroletramento baseia-se nas matrizes africanas, tendo seu ponto central os conhecimentos da África e estudos afro-brasileiros. O termo foi cunhado por Elisabete Nascimento em 2010 e o conceito é explicado detalhadamente em NASCIMENTO, E. Afroletramento Docente. 2010. Disponível em http://alb.com.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf. Acesso em 20 outubro 2019.

Podemos afirmar que na Era Paleolítica, o calendário era utilizado pelos grupos humanos ao observarem a claridade e a escuridão e isso os inclinava a uma rotina. O contato com a natureza proporcionava ações cotidianas para proteção, deslocamentos, procura de água e alimentação. Os egípcios utilizavam o calendário para observar a cheia e a seca do rio Nilo e o associavam ao plantio. Conforme Sousa (2021, s.p.), os Sumérios na Mesopotâmia, há 5000 anos, “[...]formularam um calendário de 360 dias e 12 meses inspirado no sistema hexadecimal que ordena seu sistema numérico, tendo a variação da lua como referência”; este calendário é usado até hoje com aprimoramentos relacionados as novas descobertas humanas. O calendário é um elo entre os povos. Mesmo estando no século XXI, existem calendários diferenciados no oriente e no ocidente. As civilizações Mayas e Astecas registraram a utilização de calendários nos anos 250 d.C.

Em uma pesquisa mais recente, datada de 2021, denominada Saberes ambientais e o modo de vida indígena Baniwa: o calendário etnoagroecológico aplicado ao ensino das ciências ambientais na comunidade Itacoatiara Mirim, São Gabriel da Cachoeira – AM, o pesquisador Daniel Figueiredo da Silva apresentou um produto chamado Saberes Ambientais Baniwa. É um calendário etnoagroecológico, ou Calendário Baniwa, no qual esses povos indígenas baseiam-se, observando a posição das constelações ao longo do ano, para indicar o melhor período para a “[...]produção dos agroecossistemas (roça, sistema agroflorestais, capoeira), mapas com plantios de aruanã (fibra que produz as cestarias) e demais áreas que são bases para sua sobrevivência” (SILVA, 2021, p.57). Então, pensar um produto como o calendário que também é comum nos espaços educativos, para direcionar as ações pedagógicas, tendo como referência a interculturalidade que contemplam as questões étnico-raciais, além de ter significados ancestrais, é um material de uso contínuo no cotidiano das pessoas.

A proposta deste Calendário Intercultural é visibilizar, valorizar e dialogar com os saberes das culturas presentes no Brasil, Haiti, Bolívia e Venezuela, em um processo decolonial, criando um novo olhar para as Américas, dentro de uma escola pública de ensino fundamental. Ele visa a participação de todos os agentes educacionais (professoras, professores, pais, estudantes e comunidade) no processo de escolarização a partir da interculturalidade, que dialoga com as questões étnico-raciais e com a descolonização do currículo; e busca a produção de um material didático que parte dos dias do ano para acessar os aspectos sociais e culturais dos estudantes brasileiros, bolivianos, haitianos e venezuelanos. Nele são destacadas as datas comemorativas importantes para estes povos e os símbolos ortográficos e fonéticos de suas línguas. Nesse fluxo de trocas, pretende-se promover a interculturalidade crítica, construindo diálogos que têm a intenção de romper com o currículo tradicional, permitindo o envolvimento e a participação no processo ensino aprendizagem.

O Calendário Intercultural foi ilustrado de forma bem lúdica e acessível, pois, é direcionado para estudantes do ensino fundamental I. Compõe-se de 14 páginas, a primeira, como podemos ver na Figura 1, mostra a imagem da EMEF Prof. Herbert de Alencar, com fotos dos estudantes brasileiros, haitianos, bolivianos e venezuelanos em atividades escolares. Também existem duas frases. A primeira refere-se ao lema da escola: *o saber te leva para o mundo*. A segunda frase apresenta a escola como protagonista da interculturalidade enquanto espaço social que abriga diversas culturas.

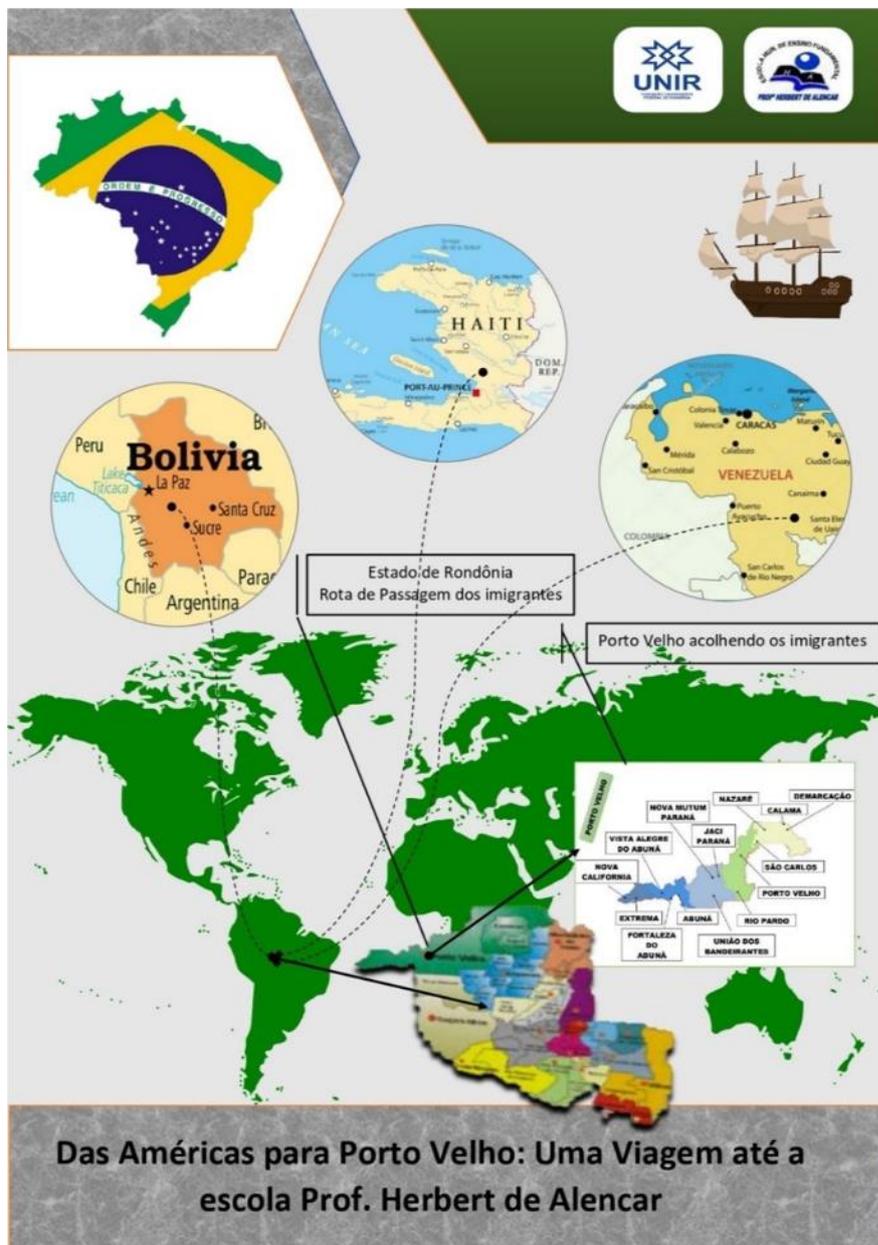
Figura 1: Calendário Intercultural- primeira página



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.2021.

A Figura 2 remete a página 2 do Calendário Intercultural. Contextualiza as Américas e os deslocamentos dos haitianos, bolivianos e venezuelanos para o Brasil, para o Estado de Rondônia e, em seguida, para Porto Velho. Sugere a mobilidade como um direito de todos e todas. Apresenta uma escola outra, orgulhosa de ter estudantes de culturas diferentes, que se deslocaram por diversos motivos e aberta para receber, compreender, dialogar, aprender e conviver com eles, respeitando suas espacialidades e seus modos de ser.

Figura 2: Calendário Intercultural – segunda página



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras. 2021.

A Figura 3, refere-se à terceira página do supracitado Calendário, que manterá a mesma estrutura até a página 14. A diferença de uma página para outra encontra-se nas datas festivas e nos meses do ano. A numeração está escrita por extenso, de 1 a 31, em três línguas: português, espanhol e crioulo. As datas festivas destacadas revelam os movimentos políticos e sociais, assim como, pontua as semelhanças e diferenças culturais. Não foram colocados os dias da semana, nem o ano corrente, para incentivar o uso por parte das professoras nas rotinas pedagógicas; desse modo, elas podem solicitar a participação destes alunos estrangeiros durante as aulas, abrindo possibilidades

de aprendizagens outras. As fotos são do banco de dados da pesquisa e de momentos pedagógicos relacionados as datas destacadas.

Figura 3: Calendário Intercultural-terceira página

 PORTUGUÊS	 KREYOL	 ESPAÑOL	 ESPAÑOL
MÊS: JANEIRO	MWA: JANVIER	MES: ENERO	MES: ENERO
1 - um	1 - en	1 - uno (a)	1 - uno (a)
2 - dois	2 - de	2 - dos	2 - dos
3 - três	3 - twa	3 - tres	3 - tres
4 - quatro	4 - kat	4 - cuatro	4 - cuatro
5 - cinco	5 - sebj	5 - cinco	5 - cinco
6 - seis	6 - sis	6 - seis	6 - seis
7 - sete	7 - sèt	7 - siete	7 - siete
8 - oito	8 - yut	8 - ocho	8 - ocho
9 - nove	9 - nèf	9 - nueve	9 - nueve
10 - dez	10 - dis	10 - diez	10 - diez
11 - onze	11 - onze	11 - once	11 - once
12 - doze	12 - douz	12 - doce	12 - doce
13 - treze	13 - trèz	13 - trece	13 - trece
14 - quatorze	14 - katòz	14 - catorce	14 - catorce
15 - quinze	15 - kenz	15 - quince	15 - quince
16 - dezesséis	16 - sèz	16 - dieciséis	16 - dieciséis
17 - dezessete	17 - dsèt	17 - diecisiete	17 - diecisiete
18 - dezoito	18 - dizwil	18 - dieciocho	18 - dieciocho
19 - dezenove	19 - diznèf	19 - diecinueve	19 - diecinueve
20 - vinte	20 - ven	20 - veinte	20 - veinte
21 - vinte e um	21 - venteyen	21 - veintuno	21 - veintuno
22 - vinte e dois	22 - vennde	22 - veintidós	22 - veintidós
23 - vinte e três	23 - venntwa	23 - veintitrés	23 - veintitrés
24 - vinte e quatro	24 - vennkat	24 - veinticuatro	24 - veinticuatro
25 - vinte e cinco	25 - vannsenk	25 - veinticinco	25 - veinticinco
26 - vinte e seis	26 - vennsis	26 - veintiséis	26 - veintiséis
27 - vinte e sete	27 - vennsèt	27 - veintisiete	27 - veintisiete
28 - vinte e oito	28 - ventuit	28 - veintiocho	28 - veintiocho
29 - vinte e nove	29 - ventnèf	29 - veintinueve	29 - veintinueve
30 - trinta	30 - trant	30 - treinta	30 - treinta
31 - trinta e um	31 - tranteyen	31 - treinta y uno (a)	31 - treinta y uno (a)
DATAS FESTIVAS	DAT FESTIVITE	FECHA FESTIVA	FECHA FESTIVA
01 - Ano Novo	01 - Ano Novo e dia da Independência 21 - festa da praia	01 - Ano novo 06 - Dia dos Reis 15 - Dia do professor(a)	01 - Ano Novo

A REVOLUÇÃO HAITIANA DA INDEPEDÊNCIA OCORREU DE 22 DE AGOSTO DE 1791 A 01 DE JANEIRO DE 1803. NO HAITII ACABOU A ESCRAVIDÃO E O PAÍS TORNOU-SE A PRIMEIRA REPUBLICA GOVERNADA POR PESSOAS DE ASCENDÊNCIA AFRICANA.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras, 2021.

TEORIA E PRÁTICA NA SAGA DA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

A escola sempre será um espaço da interculturalidade, pois diversas culturas transitam em seu interior. As culturas não são iguais e os sujeitos que fazem parte delas têm suas respectivas especificidades e diferenças. Desconstruir ideias fixas que são projetadas nos currículos ao longo da escolarização tem sido o papel de algumas pesquisas. Por esse motivo, fomentamos, nesta pesquisa, uma intervenção nas pequenas brechas e fissuras curriculares, para aí plantar uma semente outra. A semente do enfrentamento ao racismo, da descolonização das mentes nas escolas (GOMES, 2021). É imperativo um olhar diferenciado para os estudantes estrangeiros da América

do Sul e do Haiti, visibilizando, validando e valorizando seus saberes. Toda essa ousadia ganhou fôlego e densidade a partir do método de pesquisa-ação utilizado, que preparou o terreno e lançou, através dos diálogos com as professoras, pequenas sementes do respeito ao diferente, do cuidado com as relações étnico-raciais. Esse movimento traduziu-se nas possibilidades de impactar a EMEF Prof. Herbert de Alencar, situada em Porto Velho.

As rodas de conversas, um dos indicadores do método de pesquisa-ação, trouxeram informações, consistências e densidades nas discussões sobre as relações étnico-raciais e a aprendizagem dos estudantes haitianos, bolivianos e venezuelanos. Quando tratados e transcritos, os dados coletados nas rodas de conversas tornaram-se uma potência, visto que traduziram as práticas professorais em meio ao contexto do cotidiano escolar. Neste panorama, a pesquisa-ação foi imprescindível para responder a problematização da pesquisa: como direcionar o olhar professoral para a riqueza dos saberes presentes nas culturas dos estudantes haitianos, bolivianos e venezuelanos? Como pontuar a importância de introduzir esses saberes no currículo da escola? Esses questionamentos foram guiados pela necessidade de investigar e compreender os pontos de vista das professoras participantes, sobre as variáveis presentes na socialização e no aprendizado dos estudantes imigrantes no contexto da escola-campo. A abordagem dos processos interculturais deu ênfase às relações étnico-raciais. Nesta metodologia, as falas das professoras compuseram um banco de dados onde apareceu um rol de conteúdos centrado na aprendizagem a partir das culturas dos estudantes bolivianos, haitianos e venezuelanos; sugerimos que estes conteúdos podem fazer parte do currículo da escola. Também se cogitou a possibilidade de produzir um Calendário Intercultural, que se configurasse no produto educacional.

O produto educacional e a dissertação são requisitos do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional, pois decorrem dos diversos elementos encontrados no campo pesquisado. O produto, por exemplo, faz um intercâmbio entre o campo acadêmico e a prática. O Calendário Intercultural, nome atribuído ao produto educacional, teve a intenção de permitir a visibilização das culturas do Brasil, Bolívia, Haiti e Venezuela. Pode servir também como um material didático, quando a proposta é trabalhar a interculturalidade na escola. O Calendário intercultural é um material pedagógico, ilustrado ludicamente por ser direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental. Parte dele está escrito em espanhol e crioulo e almeja estreitar e promover a conexão com a comunidade educativa, valorizando e visibilizando os saberes a partir das Américas. Além de estimular aprendizagens a partir da demanda dos estudantes estrangeiros, ele sinaliza mudança, pois tensiona o currículo e, nesse sentido, quem sabe, pode descolonizá-lo.

O Calendário Intercultural, resultado de uma pesquisa-ação com professoras, não será a primeira nem a última proposta de repensar criticamente o processo colonizador nos currículos escolares e de enfrentá-lo com uma postura inovadora. É parte, agora, de um acervo acadêmico de acesso público e pode ser consultado a qualquer tempo. Que seja também é uma fonte de inspiração ou de contestação, bem como contribuição ao trabalho de outros pesquisadores inquietos e inquiridores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S): Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, temas transversais. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Culturas (s): Uma Aproximação. *Educação & Sociedade*, [S. I.], v.23, n 79, p. 125-161 ago. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 set. 2021.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel Cristina Pires; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: Uma Abordagem Prática de Pesquisa Qualitativa. *Ensaio Pedagógico*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018. Disponível <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60>. Acesso em 02 mai. 2021.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Rondônia, um Estado de Fronteira na Amazônia: fluxos migratórios do passado e a imigração haitiana no início do século XXI. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 8, n. 2, jul./dez., 2015, p. 45-65. Disponível em <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/459>. Acesso 12 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículos Sem Fronteiras*, [S. I.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/184569195/Relacoes-Etnico-raciais>. Acesso em 7 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista Filosófica Aurora*, Curitiba, v.33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em 26 jan. 2021.

LIMA, Marcia Machado de; PETERS, Maria José Ambrósio dos Reis. Políticas para a Educação de Imigrantes Haitianos em Rondônia: algumas notas. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACIFICO, Juracy Machado (org). *Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento*. Santarém: Rosivan Diagramação e Artes Gráficas, 2021.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: a roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98- 106, jan./jun., 2014. Disponível em <https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em 02 mai. 2021.

PASSOS, Maria Clara Araújo. *Perspectiva negra decolonial brasileira-insurgências e afirmações intelectuais*. Geledes.org.br, c2021. Disponível em <https://www.geledes.org.br/a-perspectiva-negra-decolonial-brasileira-insurgencias-e-afirmacoes>. Acesso em 01 jun. 2021.

PETERS, Maria José Ambrósio dos Reis. Um Corpo Negro Leva na Bagagem a Infância e a Linguagem: diálogos e tensões na pesquisa-ação com as professoras. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2021.116 f

SILVA, Daniel Figueiredo. *Saberes Ambientais e o modo de vida indígena Baniwa: o calendário etnogeocológico aplicado ao ensino das Ciências Ambientais na Comunidade Itacoatiara Mirim, São Miguel da Cachoeira – AM*. 75f. Mestrado Profissional em Rede para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB. Universidade Federal do Amazonas. São Gabriel da Cachoeira, 2021. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8494/5/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20DanielSilva%20PROFCIAMB.pdf>. Acesso em 06 jan. 2021.

SOUSA, Clarilza Prado; PLACCO, Vera Souza. Mestrados profissionais na área de Educação e Ensino. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez.

2016. Disponível <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/4567/2849>. Acesso em 12 nov. 2021.
- SOUSA, Rainer Gonçalves. Calendários Antigos. *Brasil Escola*. 2021. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/calendarios-antigos.htm>. Acesso em 21 nov. 2021.
- SOUZA, Cássia; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 5, n. 2, p. 31-48 jul./dez. 2021. Disponível em <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435/292>. Acesso em 6 jan. 2021.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação uma introdução Metodológica. *Educação e Pesquisa*. [S. I.], v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 dez. 2020.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade de Pelotas (UFPEL)*. Pelotas, v. 05, n.1, p. 6-39, jan. /jul. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/15002/10532>. Acesso em 24 out. 2021.
- WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz. Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. *Revista acadêmica avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue*. [S. I.], v. 26, n. 83, jul., 2018. Disponível em https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em 15 nov. 2021.

Submetido em janeiro de 2022

Aprovado em maio de 2022

Informações das autoras

Maria José Ambrósio dos Reis Peters
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: flordelotus_8@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6968-0871>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0534321156315629>

Marcia Machado de Lima
Universidade Federal de Rondônia
E-mail: marcia.lima@unir.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2872-8066>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6386696819374638>