



## **O REENCONTRO DAS DIFERENÇAS ATRAVÉS DE PRÁTICAS CURRICULARES INTERCULTURAIS**

## **THE REENCOUNTER OF DIFFERENCES THROUGH INTERCULTURAL CURRICULUM PRACTICES**

ZANARDI, Teodoro Adriano\*

---

\* Pós-doutor em Educação pela *Universität zu Köln*. Doutor em Educação (Currículo) pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O presente artigo foi realizado em estágio pós-doutoral patrocinado pela CAPES (Processo n. 1165100) e com auxílio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da PUC Minas. Contato: [zanardi@pucminas.br](mailto:zanardi@pucminas.br)

## RESUMO

Trata-se de artigo fruto de pesquisa realizada na Alemanha sobre práticas curriculares comprometidas com uma educação intercultural. Desenvolvida sob uma perspectiva libertadora, a pesquisa busca expor a estreita relação entre a interculturalidade e a *Pedagogia do Oprimido* através da exposição do cotidiano de uma escola fundamental da periferia de uma grande metrópole alemã onde a presença das diferenças é personificada por um quadro multicultural que se efetiva na Europa pós-guerra. Este reencontro entre outrora colonizadores e colonizados traz novas referências para uma prática pedagógica comprometida com a autonomia, a liberdade, a solidariedade, o diálogo e a pronúncia da palavra, revelando como práticas educativas comprometidas com a integração se relacionam intrinsecamente com a teoria de Paulo Freire. A investigação se desenvolveu pela abordagem qualitativa, tendo como focos o Plano de Integração alemão, o Projeto Curricular do Estado da Renânia do Norte-Vestfália e o cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental desse Estado.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Integração. Currículo. Paulo Freire.

## ABSTRACT

This article is the result of research conducted in Germany on curriculum practices engaged in an intercultural education. Developed under a liberating perspective, the research seeks to expose the close relationship between interculturality and Pedagogy of the Oppressed by exposing the daily life of an elementary school on the periphery of a German metropolis where the presence of differences is personified by a multicultural framework that is effective in postwar Europe. This reencounter between past colonizers and colonized brings new standards for pedagogical practice committed to the autonomy, freedom, solidarity, dialogue and pronunciation of the word, revealing how educational practices are committed to integration is intrinsically related to the theory of Paulo Freire. The research was developed by a qualitative approach to focus the German Integration Plan, Project Structure for the State of Nordrhein-Westphalia and the daily life of a public school elementary school in this state.

**Keywords:** Intercultural. Integration. Curriculum. Paulo Freire.

## 1 INTRODUÇÃO

O debate intercultural se coloca na atualidade como importante ferramenta na construção das identidades e das diferenças. Hall (2003) explica que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, sendo que por meio da relação com o *Outro*, daquilo que nos falta – a exterioridade – é que o significado *positivo* – o *Eu* – pode ser construído. E é este o sentido que se pretende dar ao interculturalismo: um sentido solidário no qual a cultura seja viva e transformadora com a superação do enfoque elitista de cultura que ocasiona uma visão estática de sociedade.

Nessa seara a escola tem papel fundamental no encontro entre sujeitos que se transformam no contato com as diferenças, sendo, por vezes, o local da tentativa de homogeneização da diversidade. E o objetivo deste trabalho é apresentar práticas curriculares que viabilizem o diálogo e a diferença na sala de aula.

A questão do respeito à diferença é foco de pesquisa constante em educação. Os estudos culturais têm se ocupado recorrentemente com o problema da identidade e da diferença. Nessa trilha, agregar ao efervescente debate cultural a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, introduz um fundamento explicitamente emancipatório e transformador, potencializando a voz subalterna num debate marcado pela assimetria.

O encontro entre a pedagogia libertadora freireana e a questão cultural traz ao campo educacional importantes referências para a construção da democracia.

Como campo para o desenvolvimento da pesquisa, o ambiente multicultural alemão e seus projetos de integração se revelaram propícios para investigar uma experiência intercultural, sendo que esta se realizou em uma escola fundamental da periferia de uma grande cidade alemã em que a marca da diversidade se evidencia pela proporção de crianças de origem estrangeira.

Apesar de a escola pesquisada não se fundar na referência freireana, esta nos ajuda a compreender como uma práxis educativa intercultural dialoga intimamente com a teoria de Paulo Freire e como ela se coloca a serviço do diálogo simétrico entre as diferenças.

A exposição do tema é dividida, neste artigo, em quatro partes: a primeira descreve os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa. A segunda parte tem a pretensão de apresentar uma abordagem da política curricular alemã no que toca à questão da diferença e seu projeto de integração. Já na terceira, é exposto e analisado, sob o prisma de conceitos fundamentais que

nortearam a pesquisa, o cotidiano de um projeto curricular intercultural. Em sede de considerações finais serão apresentadas e pontuadas as referências extraídas das práticas curriculares expostas.

## 2 BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A sociedade alemã se coloca frente a um grande desafio em razão do crescente número de famílias imigrantes. Famílias originárias de nações construídas sob bases culturais bem distintas dos germânicos impõem nova concepção de cultura e demandam da escola um debate intercultural.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi selecionada uma pequena amostra da realidade escolar alemã para ser investigada e amparar, a partir da práxis, uma teoria sobre uma educação intercultural que contribua para a concretização de um ambiente democrático que privilegie a diversidade.

A pesquisa se desenvolveu no Estado da Renânia do Norte-Vestfália, o mais populoso da Alemanha, que conta com uma forte presença de imigrantes e uma proposta educacional intercultural, a qual permite a análise de um currículo intercultural em ação.

Já a cidade de Colônia, quarta maior da Alemanha e maior cidade do Estado da Renânia do Norte-Vestfália, foi selecionada para o desenvolvimento da pesquisa pela sua importância socioeconômica, atrativo para imigrantes de todas as partes do mundo.

O nível escolhido para a pesquisa foi o fundamental (*Grundschule*), visto que, no sistema alemão de ensino, a escola fundamental ainda é a única que recebe todas as crianças indiscriminadamente, pois esse sistema separa precocemente as crianças em conformidade com as competências apresentadas no ensino fundamental.

A escolha da *Gemeinschaftgrundschule An St. Theresia* (escola comunitária fundamental), por sua vez, se deu pela sua proposta diferenciada de acolhimento de crianças de origem estrangeira, que reconhece a rica experiência vivida na Alemanha pelo contato entre as diferentes culturas. A escola tem cerca de 230 alunos, sendo 80% deles filhos ou netos de estrangeiros (na sua maioria descendentes de turcos).

O programa dessa escola surgiu após os atentados contra famílias de imigrantes turcos ocorridos em Solingen e Mölln, em 1993, conforme explicado pelo seu Diretor. Esta proposta

educacional, que teve sua implementação iniciada a partir de 1995, se constitui numa resposta à xenofobia através de uma pedagogia que contempla a questão das diferenças culturais. Nela, a presença da diferença cultural não se apresenta como um problema, mas como uma vantagem da comunidade em razão da riqueza trazida pela variedade cultural das crianças.

O programa pedagógico do *GGS. An St. Theresia*, ao contrário do currículo do Estado da Renânia do Norte-Vestfália, assume um caráter transformador e se propõe a enfrentar as questões relacionadas ao racismo e à desigualdade (GGS, 2011).

No trabalho de campo, acessoriamente à observação, foram utilizadas entrevistas para coletar a compreensão da realidade pelos sujeitos pesquisados e envolvidos no processo. As entrevistas se concentraram em conteúdos pré-determinados.

Esses dados foram colhidos, analisados e confrontados com as propostas curriculares do Estado e da escola. Como pano de fundo tanto da coleta como da análise e desenvolvimento da pesquisa, a perspectiva pedagógica freireana foi fundamental para a construção de referências teóricas e práticas de uma educação intercultural que se estabeleça em consonância com o papel que a escola deve ter numa sociedade democrática caracterizada pelo respeito ao *Outro* e pela crença na constante transformação.

### 3 A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO ALEMÃ E O CURRÍCULO

Na atualidade, a Alemanha se encontra imersa nas contradições inerentes ao multiculturalismo. A presença significativa de comunidades de culturas estrangeiras traz um novo desafio, que é a integração da comunidade, mas que, por outro lado, pode acentuar a indiferença, o desrespeito e o individualismo.

Nesse ambiente, a escola alemã e seu currículo não poderiam ficar indiferentes, pois a primeira é um local privilegiado para o encontro entre as culturas e o segundo é revelador do projeto que se realiza e que se pretende realizar diante dessa realidade. Estes, obviamente, não têm como permanecer imunes a tão complexo ambiente, porque imersos na interação entre essas diferentes culturas, tendo, por isso, papel importante num projeto de integração das diferenças.

A negação do encontro intercultural, com a negação do *Outro* e da possibilidade de transformação, tem, por outro lado, como consequência imediata, problemas como segregação, desigualdades socioeconômicas, baixa autoestima dos imigrantes, intolerância etc.

Atenta à questão, a Conferência Permanente de Ministros de Educação e Cultura dos Estados da Federação Alemã (KMK) (2007) explica, no Plano Nacional de Integração, que a educação tem um papel crucial para integração cultural, social e econômica. A Conferência entende que a Alemanha precisa do potencial das crianças e jovens de famílias imigrantes e seu sucesso educativo é um investimento no futuro do país.

Ainda no Plano (KMK, 2007) se encontram os princípios e objetivos que devem nortear a educação escolarizada alemã no seu intento de integração. Em seu prefácio, a Chanceler Angela Merkel reconhece o déficit de integração e que este não se realiza de cima para baixo, invocando todos os níveis da sociedade para esta tarefa. Releva dois aspectos da cultura alemã como sendo uma espécie de condição para esse processo: os valores constitucionais e a língua.

No Plano Nacional de Integração a escola é responsabilizada (não exclusivamente) pela qualificação, desenvolvimento dos valores ocidentais e aprendizado da língua. Na Introdução ao Plano, a Ministra Böhmer (KMK, 2007) traz importantes diretrizes, pois reconhece que a integração deve ser vivida, não tendo como decretá-la. Ela surge quando as pessoas se sentem bem-vindas.

A Ministra atribui, ainda, a todos a responsabilidade pela integração, sejam nativos ou imigrantes, expressando que esse objetivo passa pela transformação de todos, não só dos imigrantes (KMK, 2007).

No entanto, no campo do currículo alemão o projeto de integração é ocultado por objetivos mercadológicos estabelecidos pelas avaliações internacionais, haja vista ter como referências para a educação escolarizada precipuamente a melhoria nos ranqueamentos estabelecidos pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), pelo TIMSS (Avaliação internacional das áreas de matemática e ciências) e pelo IGLU/PIRLS (Avaliação internacional sobre o progresso da alfabetização) (MINISTERIUM, 2008).

A desideologização pretendida no campo do currículo se evidencia com a leitura do texto curricular do Estado da Renânia do Norte-Vestfália, com 86 páginas (MINISTERIUM, 2008), em que a palavra “política” só é mencionada duas vezes e não é feita nenhuma menção à integração, nem à migração.

Esta concepção curricular se compatibiliza com a perspectiva apresentada por Künzli (2009), que descreve o campo do currículo alemão como uma área permeada pelo otimismo no planejamento e pela confiança na metodologia científica para o seu processamento.

Esta fé no método se evidencia pela falta de menção aos valores que servem como base para construção do currículo e sua justificativa social. O político, o social e o econômico não se manifestam no currículo, não se apresentam em seus pilares. A neutralidade é o seu principal tom.

Se o campo do currículo já é complexo em países de tradição em estudos curriculares, na Alemanha essa tarefa se revela mais árdua na medida em que o currículo é entendido como uma peça técnica desprovida de intencionalidade ideológica.

Necessário pontuar que esta concepção de currículo se vincula à ideia de que este é tão somente um instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos com uma preocupação preponderante com o aperfeiçoamento das operações intelectuais, não explicitando quais são os valores selecionados, ou seja, o projeto cultural selecionado é uma ausência significativa nos fundamentos curriculares. Se bem que a manifesta intenção de melhoria dos índices de avaliação revela uma pretensão homogeneizante e mercadológica.

Como assevera Apple (2002), a ênfase no método afasta a importância do caráter político do currículo e o seu projeto de sociedade. O acento na neutralidade nega a educação, portanto, seu caráter transformador em prol de seu caráter reprodutor que serve como forma de legitimar o projeto hegemônico mantenedor das desigualdades e da exploração.

Cada vez fica mais óbvia a retórica do projeto capitalista que deposita na educação escolarizada a responsabilidade pela solução de suas (insolúveis) mazelas. O individualismo promovido pela competição somente acentua as desigualdades, a opressão e a exploração, não tendo como um projeto que não assume seu caráter transformador promover uma sociedade democrática.

#### **4 A EXPERIÊNCIA DA *GGS AN ST. THERESIA***

A educação escolarizada, mesmo com ênfase na reprodução da ideologia hegemônica e na tradição cultural a ser transmitida, é um campo fértil para a transformação dos sujeitos em razão do encontro das diferentes leituras de mundo que ocorrem em seu interior. A universalização do acesso à escola potencializa a ação de grupos subalternizados e permite o surgimento de projetos alternativos de sociedade, nos quais a pauta seja o ser humano por si e não por aquilo que ele tem.

Por isso, entendo que o ambiente multicultural é propício à construção de uma práxis

transformadora, onde a radicalidade do encontro entre as diferenças possibilita o confronto do projeto hegemônico, que se desenvolve pela homogeneização., que se pretende mantido pela vocação humana em *ser mais*.

Nesse sentido, a partir de categorias desenvolvidas por Paulo Freire (1921-1997), pretendo expor como o projeto de integração construído por uma escola fundamental marcada diferença tem a indicar práticas que se coadunam a *Pedagogia do Oprimido* na busca de uma sociedade fundada no respeito ao *Outro*.

Como já esclarecido, Freire não é o inspirador da Pedagogia da *GGS. An St. Theresia*. No entanto, as categorias estabelecidas por ele guardam estreita relação com a práxis pedagógica lá desenvolvida. E, é nesse contexto que pretendemos apresentar e analisar a experiência germânica, pois entendemos que em Freire encontram-se importantes fundamentos para uma educação intercultural.

#### ***4.1 Liberdade e autonomia***

Liberdade é uma categoria central no pensamento freireano e umbilicalmente ligada às outras categorias a serem trabalhadas. Sua vinculação à ideia de autonomia, que seria a experimentação da liberdade se constituindo como o processo decisório construído historicamente, possibilita uma análise em conjunto de ambas.

Como concretização da liberdade, a autonomia se traduz no respeito à curiosidade dos educandos, à sua capacidade de decidir. Uma educação comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade democrática deve atentar para o fato de que o aluno como sujeito do conhecimento é inquieto e que a autoridade do professor não se confunde com o autoritarismo castrador da autonomia e de sua construção da identidade.

Uma pedagogia libertadora só é possível enquanto provocadora da busca permanente, da vocação humana do *ser mais*, confiante no ato responsável de quem se insere no processo transformador do conhecimento. Ela deve subverter o paradigma opressor pela humanização dos sujeitos, proporcionando e potencializando a capacidade humana de criar e construir, de admirar e aventurar-se. Essa liberdade requer um indivíduo ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada de uma máquina (FREIRE, 1987).

A liberdade para dialogar com os colegas e/ou com o professor inunda o ambiente da *GGS*

*An St. Teresia* com a conversa – expressão da inquietude caracterizadora da infância. Inquietude que é marca da construção do saber, pois superadora do imobilismo apassivador. As competências, nessa escola, são desenvolvidas a partir de temas escolhidos pelos professores, com base na proposta curricular estadual e na realidade que toca a vida dos alunos. Dessa forma, a cada mês é escolhida uma temática que permeia todas as disciplinas, tais como corpo humano, contos, escola, zoológico, os quatro elementos.

A temática sobre contos tornava-se a cada dia um exercício de criatividade dos educandos: as crianças desenhavam e recortavam seus personagens; escreviam suas histórias; transcreviam no computador e as imprimiam para ler e até mesmo encenar para a turma.

Como uma professora enfatizou, a atividade privilegiava a escrita e a interpretação de texto a partir da recriação autônoma dos contos. Ao comparar esse processo com as tarefas contidas no livro didático, ela disse que sua dinâmica se contrapõe às tarefas frias e, por vezes, monótonas dos livros.

A capacidade de busca do conhecimento com autonomia também foi ressaltada pelos pais, em entrevistas, como ponto relevante da escola. Segundo eles, ao fazerem o dever de casa, as crianças não pedem ajuda. Como disse uma mãe entrevistada, na *GGs An St. Theresia* as crianças aprendem a aprender.

Ao proporcionar ao educando o protagonismo na investigação do conhecimento, a escola efetiva o processo em que a pesquisa se realiza para conhecer o que não se conhece para assim comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 2005).

Frequentemente, as crianças em duplas ou em grupos pedem a palavra ao final da aula para apresentar o trabalho realizado. Ao fim da apresentação, o aluno pergunta aos colegas quem tem dúvidas ou contribuições. Ele mesmo escolhe a quem a palavra será dada mediante inscrição. Muitos levantam a mão desejando participar e os escolhidos devem fazer suas considerações em termos respeitosos, sendo que, quando isso não ocorre nesses termos, o professor intervém para explicar de que forma uma pessoa pode fazer críticas e sugestões à outra. Nesse processo, o professor se integra não só mediando, mas também se inscrevendo para participar, num diálogo horizontalizado.

Assim, desenvolve-se a confiança do educando no seu potencial e na sua condição de sujeito no processo educativo que privilegia a autonomia. A construção da autonomia é um trabalho do educador com os alunos e não do educador consigo mesmo (FREIRE, 2005).

Para concluir este tópico, é possível dizer que, apesar de a *GGS An St. Theresia* não se fundar na teoria freireana e algumas das práticas aqui expostas não serem inéditas, sua práxis é inovadora naquilo que tange às suas causas e objetivos, vez que a liberdade e a autonomia são promovidas enquanto competências necessárias para viver num mundo onde o respeito ao próximo é indispensável, sendo, portanto, fundamentos de uma educação intercultural. A crença na curiosidade e inquietude epistemológica como motor do processo de conhecimento nos brinda com uma opção pela humanização do educando e, por consequência, de todos os atores envolvidos nesse processo.

#### **4.2 Solidariedade e diálogo**

Para Freire (1987), a busca do *ser mais* não se realiza no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires. A solidariedade deve se desenvolver num ambiente baseado em diálogo crítico e respeitoso, exigência para a construção da autonomia e da educação transformadora.

A sala de aula tem sido um lugar marcado pelo individualismo inerente à sociedade capitalista, mas este pode ser colocado de lado desde que se perceba a condição de dependência em que vivemos e a possibilidade de aprender e ensinar a partir de nossas (minha e dos outros) vivências, nossas buscas e nossas soluções.

A *GGS An St. Theresia* tem na solidariedade e no diálogo a inspiração para um projeto pedagógico intercultural inovador que mistura crianças de diferentes idades numa mesma sala de aula para acelerar o processo de conhecimento, favorecendo o aprendizado inicial das crianças mais novas e contribuindo para o amadurecimento das crianças mais velhas. Tal processo desenvolvido sob bases solidárias valoriza o conhecimento dos educandos, que estão em constante processo de ensino-aprendizagem.

São notáveis os vínculos solidários que se desenvolvem nesse contexto pedagógico e a potencialização de um diálogo entre educandos de etnia, língua materna, religião e costumes diferentes.

Aqui a solidariedade e o diálogo são determinantes para o processo ensino-aprendizagem que se realiza com a participação ativa de todos os sujeitos (educadores e educandos). A própria escolha do lema “Vivendo juntos – Aprendendo uns com os outros” (*Miteinander Leben* –

*Voneinander Lernen*) (GGS, 2011) é indicadora das bases em que a escola pretende desenvolver sua práxis pedagógica. E, quando estabelece em sua proposta tanto no aspecto formal quanto na fala de professores e do Diretor que o professor é o primeiro educando da classe, revela-se o compromisso com o diálogo horizontalizado tão defendido por Paulo Freire em todas as suas obras.

Desde a recepção dos novos alunos ao convívio cotidiano em sala de aula, a promoção da solidariedade como instrumento de construção do conhecimento e fundamento da vida em comunidade se explicita.

Além disso, foram inúmeras as vezes em que, ao perceber um colega pedindo auxílio à professora, outro colega de classe mais avançada se oferecia a ajudar no desenvolvimento da tarefa. Nessa relação, alguns, na ânsia de ajudar, davam a resposta pronta, mas presenciei os próprios colegas explicando que aquilo não podia ser feito, que era necessário ajudar o outro e não resolver a tarefa do outro.

Ao juntar crianças em níveis diferentes de aprendizado, diferentes idades, diferentes culturas e estimular a troca entre elas, a *GGS An St. Theresia* promove um processo de construção do conhecimento que valoriza os saberes dos educandos sobre bases dialógicas.

A marca de uma ação eminentemente dialógica se patenteia pela própria disposição do mobiliário, onde se visibiliza o estímulo à troca permanente entre os educandos, como já dito. A ausência de crianças isoladas, a formação constante de círculos para apresentação das tarefas e narração de histórias e o deslocamento da posição centralizada no professor são fatores que contribuem para o estabelecimento das bases para uma educação dialógica.

Obviamente que essa interação produz ruídos muitas vezes indesejáveis, mas não se veem atitudes autoritárias dos professores nem, muito menos, gritos para a manutenção do silêncio. Pelo contrário, os professores falam somente em voz baixa tanto para pedir silêncio como para explicar alguma questão. Eles se utilizam também de brincadeiras para ajudar as crianças a mudarem de atividade e se concentrarem.

A formação de círculos em sala de aula é momento privilegiado no desenvolvimento do diálogo. No primeiro momento da segunda-feira, sempre há a narração daquilo que ocorreu de importante no fim de semana de cada um. Durante a narrativa, é oportunizada aos colegas a intervenção para explicitar mais detalhes. Os círculos se formam também para apresentação de tarefas. Nesse caso, as intervenções se realizam para que sejam dadas sugestões e críticas. A

recepção destas transcorre de maneira positiva, com a mediação da professora para utilização de um vocabulário respeitoso.

Uma aluna relatou que a apresentação dos trabalhos à classe é muito importante, pois muitas vezes ela acha que a realização da tarefa foi perfeita e, ao expor aos colegas, ela vê como pode melhorar. Já uma egressa contou que sente falta desses momentos no *Gymnasium* (segundo nível escolar), pois lá eles devem buscar individualmente a solução para suas dificuldades e o recurso aos colegas não faz parte da proposta pedagógica, vez que ocorre somente por iniciativa do aluno e fora do horário da aula.

A postura solidária e dialógica afasta o paternalismo ou a submissão. O que se colocam são ações comprometidas com uma troca enriquecedora e solidária que revelam o espírito participativo na construção da comunidade.

Uma mãe entrevistada contou que, quando alguma criança apresenta problema de comportamento, como brigas frequentes, não faz as tarefas, é marcada uma reunião a pedido dos pais ou dos professores, em que os pais buscam uma solução para superar o problema apresentado. Ela explicou que os professores são muito acessíveis e se mostram sempre dispostos a falar sobre as crianças.

Numa aproximação do que Freire (1987) denominou *síntese cultural*, em que o fundamento é a diferença entre uma visão e outra de mundo, não sua negação, a GGS revela o verdadeiro sentido de uma integração dialógica, solidária e, por isso, verdadeiramente intercultural, afirmando a interação entre uma cultura e outra, vez que se nega a promover a *invasão cultural* (FREIRE, 1987).

Da pedagogia da GGS *An St. Theresia* emerge, portanto, um diálogo emancipatório capaz de superar a assimetria opressor-oprimido com o empoderamento dos educandos através de uma educação que transforma através da Palavra que emana do *Outro*.

#### ***4.3 A pronúncia da Palavra como expressão da manifestação intercultural***

É como lugar de encontro que a escola pode se tornar um espaço que contribua para a democracia. Um ambiente dialógico e intercultural em que a palavra viva seja o diálogo mediador de seres de cultura que se encontram no mundo para transformá-lo. A pronúncia da *Palavra* torna o educando sujeito de sua história, que expressa seu mundo em colaboração, dando-lhe

significado e o ressignificando.

A pronúncia da *Palavra* é fundamento, assim, para o encontro cultural despido da tentativa de “domesticação” ou pseudolibertação contida no discurso assimilacionista.

A opção realizada pela *GGS An St. Theresia* por privilegiar o diálogo entre a diversidade cultural, valorizar a experiência do educando e, a partir de temas, promover o desenvolvimento intelectual de seus alunos revela seu compromisso com o empoderamento destes enquanto sujeitos e intérpretes de sua História.

Ciente de que o aluno não é um depósito vazio e do potencial trazido por suas diferentes origens, a *GGS* reconhece que é na *Leitura do mundo* feita pelos educandos que reside o ponto de partida para a *Leitura da palavra*. É na *pronúncia da Palavra* que se apresenta o conteúdo da experiência vivida e na esperança do *porvir*.

Ao investigar temas como corpo humano, contos, escola, zoo e os quatro elementos, os educandos têm a possibilidade de apresentar sua *leitura de mundo* que se encontra estreitamente relacionada com a *leitura das palavras*. Nesse caminho, a *leitura das palavras* se constitui em ato de criação com sua ressignificação. Nesse processo, “linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das reações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p.09).

Para ilustrar o despertar da curiosidade necessária à *leitura das palavras* a partir da realidade e do encontro com a diferença, interessante trazer a temática zoológico: as aulas de todas as turmas giraram em torno dessa temática. No início do desenvolvimento, os alunos descreviam o que sabiam sobre o zoológico, sobre os animais e qual era o animal de que mais gostavam. Enquanto os alunos da primeira classe faziam desenhos dos animais, os alunos da segunda escreviam somente o nome, com poucas informações, já os da terceira e quarta conseguiam fazer uma descrição detalhada de seus animais preferidos.

A partir desse tema se realizava também o aprendizado do alemão, com a alfabetização se utilizando dos nomes dos animais, a elaboração de cálculos matemáticos, com operações que envolviam o número de alunos da escola e das turmas que visitariam o zoológico. Os educandos, nesse contexto, também apresentavam o que queriam saber sobre seus animais prediletos e a investigação foi feita no próprio zoológico em visita agendada com cada turma.

Dessa forma, após a realização da investigação da temática, os alunos partilharam as descobertas diante de suas turmas, sempre numa apresentação oral valorizada pelos aplausos e

também pelos comentários dos colegas e do professor sobre o conteúdo e a forma como foi feita a exposição. É o momento no qual as palavras são pronunciadas num encontro dialógico com os colegas e professores em que a mediação é o mundo compartilhado e interpretado.

Todo o processo pedagógico se enche com a riqueza da diversidade cultural manifesta na pluralidade de idiomas. São 17 diferentes línguas maternas presentes nas salas de aula da GGS, seja na indicação do dia da semana, na alfabetização que compara o nome dos objetos em estudo pelo seu dizer nas diversas línguas, seja na apresentação dos trabalhos feitos em mapas mentais (*Mind-Maps*). O orgulho dos alunos em manifestar seu idioma materno, acompanhado pela atenção e pelo estímulo dos professores, reforça o caráter de uma educação que não hierarquiza as culturas e reconhece no *Outro* a capacidade de se integrar pelo encontro das *Palavras*. A integração se faz pelas diversas leituras de mundo, pela manifestação dos diversos idiomas, seja ele alemão, russo ou turco, pelo encontro com a *Palavra do Outro*.

A integração, por isso, não se impõe pela submissão e desprezo da realidade vivida por sua comunidade, mas se apresenta como oportunidade de, em se reconhecendo, reconhecer o *Outro*, como sujeito que se contagia e é contagiado.

Como se vê, conhecimento na *GGS An St. Theresia* não são pílulas que devem ser engolidas, mas o mundo com sua realidade que se coloca para ser decodificada: um mundo que se cria e recria, sendo ressignificado pelo conhecimento. A realidade não se apresenta compartimentada, estática e alheia à experiência existencial dos educandos (FREIRE, 1987).

Numa prática desafiadora da capacidade argumentativa, os educandos desenvolvem seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece em suas relações com ele. Não a percepção de uma realidade estática e alienada de sua experiência, mas de uma realidade em processo de construção.

Paulo Freire, em sua obra *A importância do ato de ler* (1989), pontua que somente na época de seu Ginásio foi valorizada a experiência de sua percepção crítica. Educar é, sem sombra de dúvidas, um ato político, mas obviamente não há o mesmo sentido político na educação de adultos e de crianças. O mundo se apresenta à criança no transcurso de sua educação. A sede de conhecimento em face do não conhecido é enorme frente ao mundo que se desvela na infância. A criança não chega à escola alienada, mas pode sair dela deslocada de seu mundo na medida em que seu mundo é “enchido” com palavras “vazias” e apresentado como estático e determinado.

O mundo real e o lúdico se misturam, evidentemente, na vivência da infância. Na medida

em que se amadurece e o conhecimento é amadurecido, o real vai prevalecendo sobre o lúdico e é nesta passagem que a capacidade crítica se revela com o assenhramento da História. A infância não pode nem deve ser instrumentalizada como apenas um meio, e sim como o fim. Toda criança deve ter o direito de vivê-la e sua redução se traduz numa violência contra o ser humano.

Quando a infância é roubada, temos um mundo social preponderando sobre o mundo da natureza e o imaginário infantil. Temos um ambiente onde as crianças vivem intensamente as mazelas sociais e estas se fazem, assim, parte do mundo delas e, portanto, tema-gerador no seu processo de *Leitura da Palavra*.

No caso da escola pesquisada, a vida de crianças da periferia de Colônia é permeada por questões que se referem à diferença, ao desemprego, ao racismo, dentre outras mazelas sociais. No entanto, os temas-geradores são escolhidos na intenção de preservar a infância com questões vinculadas ao seu cotidiano, por um lado, mas, por outro, a ação educativa fundada no diálogo e na autonomia proporciona o empoderamento das crianças de um discurso crítico sobre a realidade vivida.

Além disso, o enfrentamento de certas temáticas possibilitaria a abordagem crítica das questões propostas. A *Leitura da Palavra* como processo de desvelamento da realidade implica uma inserção crítica na história (FREIRE, 1979) pela tomada de consciência potencializadora da denúncia de um mundo de opressão e o anúncio de sua transformação.

Em nenhuma aula observada foi possível inferir uma educação comprometida com a crítica social. No entanto, percebo que as competências dialógica e solidária, bem como a autonomia e a inquietude provocada pela pedagogia da *GGs An St. Theresia* possam despertar nas crianças uma visão de mundo mais crítica quando esta se fizer necessária.

Ainda nessa perspectiva, vejo o compromisso com a transformação proposto pela *GGs An St. Theresia* com a pedagogia freireana muito a colaborar e, também, que Freire pode ser inspirador de um avanço na proposta pedagógica na medida em que esta traga o fundamento ético-crítico para sua práxis.

A relação da *pronúncia da Palavra* com uma educação dialógica é indicativa de uma educação compromissada com a transformação proposta por Paulo Freire. A *GGs An St. Theresia*, ao conjugar esses fatores com a autonomia, a solidariedade e a liberdade objetivando superar a segregação e a odiosa xenofobia, desvela uma práxis comprometida com a transformação que se realiza a partir do sujeito/educando, que no processo pedagógico

desenvolve competências para se integrar a um mundo que se transforma, num processo que a todos transforma: pais, mães, professores e a própria comunidade.

O diálogo libertador se faz com o reconhecimento do direito de o educando dizer sua palavra e de o educador escutá-la, “com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca” (FREIRE, 1989, p. 17). Ao trazer a comunidade para dentro da escola e levar a escola para as ruas da comunidade, o processo educativo extrapola os muros da escola com sua inquietude transformadora. Dentro desse ambiente educativo, todos falam e todos escutam; todos educam e todos são educados. No sentido freireano, a escuta

é, no fundo, *falar com eles*, enquanto falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário (FREIRE, 1989, p.17).

A *GGs An St. Theresia*, ao valorizar o encontro intercultural, traz um novo colorido para uma pedagogia comprometida com a libertação do oprimido a partir da voz do oprimido. Num processo emancipatório, o fortalecimento do diálogo como fundamento pedagógico possibilita a manifestação da cultura por sujeitos que se encontram num mundo marcado pelo dinamismo da transformação. A *Palavra* toma vida na inquietude epistemológica de sujeitos que estão *sendo* e no compromisso solidário do escutar e do falar; do ensinar e do aprender.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a pretensão *civilizatória* de Cortez produziu opressão e violência contra os índios na América, ainda hoje assistimos à Europa encarnar o papel de ator principal no processo civilizatório e, por vezes, violento. Entretanto, a ocorrência do reencontro com o *Outro* – que agora se dá em terras europeias, ao contrário do ocorrido entre Cortez e Montezuma – tem possibilitado o desenvolvimento do diálogo intercultural fundado no aprendizado com as diferenças proposto por Todorov (1983) na sua obra *A conquista da América: a questão do outro*.

Embora um diálogo transformador esteja em contradição com o projeto hegemônico de sociedade capitalista, em que a boa vida se funda no individualismo, no sucesso financeiro e no consumismo, é possível visualizar ações contra-hegemônicas construtoras de uma práxis libertadora, como é o caso da escola pesquisada.

Dessa forma, foi nesse ambiente contraditório, complexo e permeado pelas diferenças que efetivei a busca por uma práxis libertadora e pela construção de referências para uma pedagogia comprometida com a libertação do oprimido.

Desafiados pela presença radical do *Outro*, a *GGS An St. Theresia* se propôs a desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com o respeito à diferença. Nesse sentido, o currículo, com suas políticas e práticas, se constituiu em instrumento privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa em razão de ser um campo permeado pelas contradições postas pela sociedade capitalista. Senão vejamos:

Ficou evidente que, através do currículo oficial, a Alemanha explicita a sua fé na técnica como instrumento a-ideológico e acrítico, cujo papel fundamental é estabelecer os caminhos para o conhecimento sem se indagar que tipo de sociedade é desejado ou quais são os valores defendidos. Este ocultamento da ideologia é claramente uma manifesta adesão ao projeto de manutenção do *status quo*.

E é neste aspecto que se faz necessária uma ressalva: dentro do projeto de sociedade capitalista, o fracasso é atribuído à formação e à capacidade do indivíduo. Dessa forma, o insucesso não é atribuído ao sistema, mas à vítima desse sistema: o oprimido. Assim como ocorreu com os índios americanos, o fracasso da integração e a opressão sofrida são culpa, no contexto alemão, do imigrante ou de pessoas com origem estrangeira (*Migrationshintergrund*) (expressão que acentua a discriminação).

Feita essa ressalva, com a *denúncia* da situação opressora vivida pelos imigrantes e suas famílias, volto às minhas considerações especificamente para o *anúncio* da apresentação de uma práxis e um discurso orientado para a democracia. Esta apresentação se realiza a partir da experiência de uma escola fundamental onde há maciça presença de crianças com origem estrangeira e da referência teórica de Paulo Freire.

Ao tomar contato com uma realidade opressora como a ocorrida em Solingen e Mölln, a *GGS An St. Theresia* coloca em ação uma proposta educativa comprometida com o respeito à diferença e o aprendizado com esta.

Temos que, no *anúncio* da situação de opressão vivida pelos imigrantes em face de sua *Outredade*, a *GGS* encarna a proposta freireana de *utopia* (FREIRE, 1987), que possibilita a transformação da sociedade e ameaça o sistema injusto em vigor. Evidencia-se, portanto, seu compromisso com o *inédito viável* (FREIRE, 1987) que se faz presente através de uma práxis

libertadora que desafia o futuro pré-dado. Crê na condição histórica de homens e mulheres que têm um projeto capaz de transformar a realidade de opressão; um projeto que conduza à “humanização” da própria humanidade, em prol da dignidade da vida humana.

A prática de uma escola comprometida com o *anúncio da utopia* faz emergir uma experiência que valoriza a voz do oprimido e com ele promove um processo de libertação fundado no diálogo, na autonomia e na solidariedade dos existires.

Na construção de uma práxis dialógica baseada no ouvir as diversas vozes que se apresentam em toda a radicalidade e boniteza da diferença em suas salas de aula, a *GGs An St. Theresia* coloca em ação um projeto antagônico ao discurso hegemônico de manutenção do *status quo* e da quebra dos vínculos comunitários em prol da assimilação.

As ações resultantes dessa concepção de educação rompem com o paradigma bancário e domesticador, que coisificam o educando, seja por um processo opressor, seja por um processo que se pretende libertador, mas entende a libertação como uma doação ao oprimido. Na *GGs An St. Theresia*, a prática pedagógica promove a inquietude e a rebeldia pelo saber. Fundados na crença da humanização dos sujeitos em processo de conhecimento e na esperança de transformação desses sujeitos e do próprio mundo, educadores e educandos em comunidade e na *solidariedade dos existires* realizam a aventura em que consiste o processo ensino-aprendizagem.

Apesar de não ter a ênfase na crítica social, a pedagogia da *GGs An St. Theresia* é potencializadora desta em face da promoção da autonomia, da solidariedade, do diálogo, do ouvir e do respeito à *Outredade* como fundamentos pedagógicos. Esses fundamentos se apresentam como indispensáveis para a *Leitura do mundo* e a *Leitura da palavra*. O desenvolvimento dessas competências proporciona um diálogo que transita entre a *consciência ingênua* e a *consciência crítica* com a construção de argumentos e contra-argumentos que emergem de crianças reconhecidas pela autonomia e solidariedade em um diálogo horizontalizado.

Dessa forma, emerge uma concepção libertadora de integração que se traduz numa relação entre o *Eu* e o *Outro* em que a única particularidade a ser destacada é a singularidade que cada ser humano carrega por ser único, não sendo possível vislumbrar uma superioridade ou inferioridade ontológica, mas sim a boniteza de sua humanidade, que nos iguala e nos distingue.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GGs An St. Theresia. Miteinander leben – Voneinander lernen: Schulprogramm der GGS An St. Theresia. In Kürze - Das Schulprofil. Disponível em: <<http://www.ggstheresia-koeln.de/?id=2>> Acesso em: 01 fev. 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK). Der Nationale Integrationsplan: neue Wege-neue Chancen. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna-Druck, 2007. Disponível em <<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/nationaler-integrationsplan.html>> Acesso em: 01 abr. 2011.

KÜNZLI, Rudolf. Curriculum und Lehrmittel. In: ANDRESEN, Sabine et al. **Handwörterbuch Erziehungswissenschaft**. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2009.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Frechen: Ritterbach Verlag, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983.