

## Interculturalidade e educação para a cidadania: uma entrevista com Abdeljalil Akkari

### Interculturality and education for citizenship: an interview with Abdeljalil Akkari

Abdeljalil Akkari<sup>1</sup>  
Université de Genève  
djalil98@gmal.com

Flávia Obino Corrêa Werle<sup>2</sup>  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
flaviaw@unisinos.br

Rodrigo Manoel Dias da Silva<sup>3</sup>  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
rodrigods@unisinos.br

**Resumo:** A publicação consiste em uma entrevista realizada com o professor Abdeljalil Akkari, da Universidade de Genebra, acerca de problemáticas contemporâneas presentes no campo da Educação, destacando-se a interculturalidade e a educação para a cidadania. Inicialmente, discorre sobre o

---

<sup>1</sup> Université de Genève, UNIGE, Suíça.

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.

início da trajetória formativa deste destacado intelectual, sua associação a projetos internacionais e seu conhecimento da realidade brasileira. Posteriormente, discorre sobre discussões teóricas atuais acerca da cidadania e suas implicações à educação comparada e às abordagens internacionais. Conclui com ponderações acerca da desigualdade e de outros desafios sociopolíticos que se impuseram ao campo educacional pela pandemia de Covid-19.

**Palavras-chave:** educação; interculturalidade; cidadania

**Abstract:** The publication consists of an interview conducted with Professor Abdeljalil Akkari, from the University of Geneva, about contemporary issues present in the field of Education, highlighting interculturality and education for citizenship. Initially, it discusses the beginning of the formative trajectory of this outstanding intellectual, his association with international projects and his knowledge of the Brazilian reality. Later, it discusses current theoretical discussions about citizenship and its implications for comparative education and international approaches. It concludes with considerations about inequality and other sociopolitical challenges that were imposed on the educational field by the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** education; interculturality; citizenship

Abdeljalil Akkari é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, na Suíça. É professor e diretor de um grupo de pesquisas sobre Educação Internacional na Universidade de Genebra, professor visitante na Universidade Nacional Al-Farabi Kazakh, no Cazaquistão, além de consultor regular da UNESCO e de outras organizações internacionais. Foi pesquisador no Instituto Superior Pedagógico HEP-BEJUNE (Viena, Suíça) e professor assistente na Universidade de Maryland Baltimore County (Baltimore, Estados Unidos).

Com obra reconhecida no Brasil, seus principais estudos e publicações versam sobre cooperação internacional, planejamento educacional, educação multicultural, formação de professores e desigualdades educacionais. Seus projetos de pesquisa estão atualmente centrados em educação intercultural, formação de professores e reformas de sistemas educacionais em uma perspectiva comparada e internacional. No Brasil, destaca-se a publicação das obras “Introdução às perspectivas interculturais em educação” (Ed. UFBA, 2010), “Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios” (Ed. Vozes, 2011) e, com Mylene Cristina Santiago e Luciana Pacheco Marques, “Educação intercultural: desafios e possibilidades” (Ed. Vozes, 2013).

Em 2021, Abdeljalil Akkari ministrou a Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, intitulada “Interculturalidade e educação para a cidadania”. Nos meses posteriores a essa intervenção pública, o professor gentilmente cedeu esta entrevista por e-mail aos professores Flávia Obino Corrêa Werle e Rodrigo Manoel Dias da Silva.

**Entrevistadores: Agradecemos ao professor Abdeljalil Akkari pela solicitude em responder a esta entrevista. Inicialmente, seria importante que o professor relatasse sobre o início de sua trajetória de estudos e pesquisas sobre interculturalidade e educação para cidadania.**

**Akkari:** Obrigado pelo convite e pela oportunidade de me dirigir aos leitores desta revista. É provável que minha condição de professor universitário imigrante ou nômade, tendo vivido em diferentes países, sensibilizou-me para essa problemática da interculturalidade e da cidadania mundial. Eu deixei meu país de origem, a Tunísia, aos 19 anos, para frequentar a universidade na França e, depois, na Suíça. Quando iniciei meu doutorado em ciências da educação na Universidade de Genebra em 1988, trabalhei sob a orientação do professor Pierre Dasen, que desempenhou um papel fundamental na minha formação acadêmica e no meu interesse pelas questões interculturais e internacionais. Pierre Dasen trabalhou com Jean Piaget em Genebra, mas distanciou-se da abordagem piagetiana para se dedicar às relações entre *processo de desenvolvimento e cultura* através de uma metodologia antropológica e comparatista que ia além do legado de Piaget (Dasen & De Ribaupierre, 1987).

Em seguida, em 1992, quando concluí minha tese de doutorado, desenvolvi minhas próprias pesquisas acerca da interculturalidade, na Suíça, nos Estados Unidos, na França, no Canadá e no Brasil. Trabalhei sobre os temas da formação de docentes em abordagens interculturais, da escolarização de migrantes e refugiados e muitas outras temáticas afins.

**E: No contexto de sua produção intelectual, como e quando se iniciou e desenvolveu seu interesse em realizar pesquisas na linha da educação comparada? Quais experiências, situações ou intelectuais o influenciaram nesse percurso de estudos?**

**A:** De fato, a educação comparada é outra particularidade do meu percurso acadêmico, além da interculturalidade. Tive a oportunidade de colaborar com a UNESCO desde 1990 e colaboro até hoje. Foram, provavelmente, os trabalhos dessa organização que me sensibilizaram para a

importância da educação comparada. Na Universidade de Genebra, eu fui, também, assistente na equipe do professor Pierre Furter (1983), um dos mais proeminentes especialistas em educação comparada, que também trabalhou no Brasil e conheceu bem Paulo Freire. Eu considero que a educação comparada é uma das ferramentas indispensáveis na formação acadêmica de estudantes de educação e pedagogia.

**E: Percebemos em suas publicações e conferências um profundo conhecimento da realidade brasileira e de importantes intérpretes e analistas de nossa formação social. Como ocorreu seu “encontro” com o Brasil? Quais autores brasileiros foram importantes em sua formação?**

**A:** Meu encontro intelectual com o Brasil se deu no início dos anos 1990 através de intercâmbios com doutorandos brasileiros na Universidade de Genebra, particularmente Peri Mesquida e Sonia De Vargas. É claro que eu já conhecia Paulo Freire (1974) como um autor indispensável desde os meus estudos universitários em pedagogia e sociologia da educação realizados na França. Trata-se de um autor que não só me ajudou muito a compreender o Brasil e a educação, mas também a jamais esquecer a dimensão política e social de toda aprendizagem. Em seguida, Peri Mesquida (Mesquida, 1993), professor na PUC-PR, fez-me descobrir a importância da dimensão histórica para compreender a educação no Brasil contemporâneo. Autores como Jamil Cury (2002) e Luiz Antônio Cunha (2007) também são relevantes para a compreensão profunda da situação da educação no Brasil. De modo geral, tento compreender a realidade brasileira através da produção científica de autores brasileiros e das minhas próprias pesquisas de campo no Brasil. Orientar doutorandos brasileiros na Suíça e participar de bancas de doutorado no Brasil também contribuíram significativamente para a minha formação intelectual. O Brasil é um terreno fértil para ambas a educação intercultural e comparada.

**E: Um de seus livros mais conhecidos no Brasil é “Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios”, publicado em 2011 pela Editora Vozes. Quais princípios teóricos orientaram suas reflexões sobre as políticas educacionais em contextos de internacionalização e de interculturalidade?**

**A:** Comecei a escrever esse livro, *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*, com o intuito de compreender como o nacional e o internacional se associam para produzir as políticas educativas contemporâneas. Conceitos como *descentralização*, *privatização*, *governabilidade*, *padronização*, *accountability* mereciam uma análise aprofundada em um livro. Acredito que esse livro trouxe duas novas contribuições teóricas. Primeiramente, a

noção de transposição de políticas educativas entre o internacional e o nacional. Por exemplo, a privatização da educação, tendência internacional transposta ao contexto brasileiro. Em geral, ela sofre transformações, adaptações, desvios... Além disso, desenvolvi nesse livro e em outras publicações (Akkari, Da Silva, Costa & Mesquida, 2011) a noção de borramento de fronteiras entre a educação pública e a privada. Essa noção de borramento contesta, no plano teórico, tanto as análises e visões dos *economistas liberais* que veem na “privatização nada mais que uma saudável concorrência proveitosa para o cliente”, como aquelas dos *marxistas* que consideram que “a privatização é apenas uma consequência nefasta da influência neoliberal das organizações internacionais.” Os dados empíricos obtidos em campo e as inúmeras pesquisas mostram que essas visões são ultrapassadas. Precisamos renovar nossa abordagem da privatização e considerá-la como um fenômeno complexo e comovente resultante de vários fenômenos: pressão neoliberal nacional e internacional sobre a educação, estratégias familiares, crise do Estado e dos serviços públicos, segregação social e étnica ...

**E: Quais desafios políticos vislumbra a educação no contexto contemporâneo da globalização? Considerando as inúmeras desigualdades vigentes no Brasil, como discutir interculturalidade e cidadania global?**

A: Acredito que a educação contemporânea enfrenta o desafio de articular as finalidades instrumentais e cívicas da educação e da formação. Em outras palavras, educamos e instruímos as próximas gerações não apenas para prepará-las para se tornarem “trabalhadores produtivos na sociedade do conhecimento” (finalidade instrumental e econômica da educação), mas também para se tornarem cidadãos iguais em direitos e capazes de participar da vida política e social (objetivo cívico/cidadão da educação). O problema é que alguns consideram apenas uma das duas finalidades. Um *trabalhador produtivo que contesta a ordem democrática* é tão estéril para a comunidade quanto um *bom cidadão analfabeto*. Parece-me que, nas últimas duas décadas, o Brasil adotou uma orientação instrumental no que se refere às políticas educativas, dando prioridade a testes padronizados e à avaliação quantitativa das aquisições dos estudantes. Trata-se de uma evolução interessante, mas faz-se necessário também levar em consideração, de forma mais séria e sistemática, a interculturalidade e a cidadania. Infelizmente, o atual contexto brasileiro não é favorável à abordagem de questões de identidade cultural, justiça social e reconhecimento de minorias culturais.

**E: No Brasil e na América Latina, nas últimas duas décadas, difundiram-se modelos de gestão educacional orientados pela obrigação de resultados, pelo *accountability* (prestação de contas) e pela boa governança. Quais análises precisam ainda ser desenvolvidas acerca das relações entre padrões educacionais de qualidade e a diversidade de atores, culturas e práticas pedagógicas na região?**

**A:** Eu não sou contra os modelos de gestão educacional orientados por números, resultados, *accountability* e boa governança (Wentzel, Felouzis, Akkari & Arcidiacono, 2021). Infelizmente, na América Latina, esses modelos de gestão não irão melhorar a qualidade da educação, visto que tendem a permanecer superficiais enquanto as questões estruturais não sejam tratadas de forma duradoura. Vou ilustrar minha proposição utilizando o Brasil como exemplo, mencionando três questões estruturais não resolvidas: a descentralização, o financiamento público da educação e a escola em período integral (Akkari, Santiago & Mesquida, 2018). No país, a instância administrativa da escola é sempre confusa, dado que, para o nível fundamental, existem escolas municipais, estaduais e até mesmo federais com diferenças significativas no que se refere à qualidade do ensino. Devido ao tamanho do país e à diversidade cultural, social e geográfica, me parece mais razoável ancorar a escola básica administrativamente em nível municipal ou estadual. A segunda questão é ligada à necessidade de equidade no investimento em educação. O financiamento do ensino fundamental depende sempre da riqueza dos municípios e estados da federação e da boa vontade e recursos financeiros do governo federal. Enquanto um financiamento solidário, similar e estável não for assegurado estruturalmente às 38 000 escolas públicas brasileiras, nenhum modelo de gestão educacional irá funcionar. O terceiro exemplo é a questão da escola em tempo integral. Enquanto a legislação federal brasileira não obrigar todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, a manter os alunos na escola em tempo integral (ou com um mínimo garantido de tempo de aprendizagem para todos), não devemos esperar que os resultados dos alunos brasileiros melhorem quando comparados aos níveis internacionais. Infelizmente, acredito que a última mudança legislativa no Brasil conduziu ao fortalecimento do ensino domiciliar, o que não me parece prioritário ou importante para a qualidade global da educação no Brasil. Fazendo uso de uma metáfora, podemos dizer que os resultados do Brasil no estudo PISA representam apenas um termômetro que permite constatar que alguma coisa não vai bem. Contudo, o remédio se encontra em outro lugar. Quebrar o termômetro não servirá para nada, tampouco adianta se contentar com ele.

**E: No contexto de suas investigações, como situações de discriminação, racismo e xenofobia vêm sendo incorporadas na Pesquisa em Educação? Quais os principais desafios contemporâneos para uma educação intercultural?**

**A:** Acredito que estamos vivendo uma época marcada pela recusa das injustiças por parte da maioria da população, principalmente os jovens. Portanto, faz-se fundamental abordar as questões de discriminação, xenofobia e racismo na sociedade e na escola. No entanto, ao mesmo tempo, é necessário sermos prudentes, enquanto pesquisadores, e separarmos, na medida do possível, nosso *engajamento político militante* e nossa *postura de pesquisadores*. Vou ilustrar minha afirmação

falando sobre o debate referente às “cotas e à discriminação positiva”. Por um lado, refletir sobre como seria possível reparar as injustiças históricas enfrentadas por certos grupos é legítimo e necessário. Por outro lado, e simultaneamente, é necessário que reconheçamos a dificuldade existente no plano metodológico de determinar quais são as “diferenças” que devemos levar em consideração e quais devemos descartar. É necessário ter em conta a cor da pele, a raça, o gênero, a orientação sexual, a altura, o peso, os destros, os canhotos...?

Acredito que existam dois principais desafios no que se refere à educação intercultural: (1) a formação teórica e prática de professores e educadores em interculturalidade e (2) o analfabetismo cultural. No que diz respeito à formação de professores, muitos cursos são ministrados à distância atualmente, sobretudo no Brasil, e não asseguram uma formação sólida em pedagogia e muito menos em interculturalidade. Isso que chamo de analfabetismo cultural é a preguiça cultural que impede que as pessoas se informem e conheçam verdadeiramente outras culturas no território nacional e no mundo. Lamento afirmar que não é através das redes sociais que você pode se informar e conhecê-las com profundidade, mas sim estando em contato direto com essas culturas e aprendendo diferentes línguas e maneiras de ver o mundo (Akkari & Radhouane, 2021).

**E: Como o senhor analisa a Agenda Internacional para a Educação 2030? Qual a viabilidade de uma educação para a cidadania mundial/global? No Brasil, considerando escolas de redes públicas e escolas particulares de educação básica, como discutir a cidadania mundial/global?**

A: Eu classificaria a Agenda Internacional para a Educação 2030 como um projeto interessante, ambíguo e vago. Por um lado, estabelecendo metas comuns para mais de 200 países do mundo, acabamos por esquecer os seus níveis de educação no ponto de partida. Fiz recentemente um estudo sobre o alcance de metas da Agenda Internacional em países africanos. O resultado é irrevogável: poucas metas foram alcançadas em 2020 por uma maioria de países africanos. Por outro lado, parece-me que a Agenda 2030 não articula suficientemente uma relação entre “educação” e “modelo de desenvolvimento”. Permanecemos em um modelo de desenvolvimento que não leva a sério a sustentabilidade e as ameaças climáticas. A Agenda 2030 compreende também conceitos potencialmente inovadores, como a educação para a cidadania mundial.

Acredito que, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo, a questão da cidadania global deve ser discutida em conjunto com a cidadania nacional e local (Akkari & Maleq, 2019). Sugiro que esse tema seja trabalhado a partir de abordagens pedagógicas baseadas em projetos ou em problemas. Podemos considerar, por exemplo, a possibilidade de fazer com que os alunos reflitam acerca de questões tais como: Quem é e quem não é considerado cidadão na nossa comunidade local ou nacional e por quê? Será que o valor da vida de um ser humano depende da sua nacionalidade de sua renda? Como podemos agir, dentro de nossas comunidades, para impedir o avanço do aquecimento global? Quem tem o direito de discutir o futuro da floresta amazônica:

os indígenas que habitam a Amazônia, o Brasil, os outros países localizados na região amazônica, as Nações Unidas? É necessário que essas questões sejam adaptadas de acordo com a idade dos estudantes. O essencial é fazer com que discutam de forma crítica e coletiva questões incômodas e sensíveis.

**E: Em sua avaliação, quais os principais cenários para a Educação durante e após a pandemia? Como analisa os desafios a serem enfrentados pela Pedagogia e pela Pesquisa em Educação no século XXI?**

A: Primeiramente, a pandemia nos mostrou que países, sistemas educativos e indivíduos mais frágeis são os que mais sofreram. A luta contra as desigualdades e pela justiça deve, portanto, ser o foco das políticas públicas e educativas. Ademais, e talvez o único ponto positivo dessa tragédia, a pandemia nos mostrou que o Estado não deve apenas ser reduzido, como proposto pelos neoliberais, mas sim consolidado e reformado. O Estado foi o principal agente na luta contra a Covid e suas consequências. Até mesmo o setor privado foi resgatado e salvo pelo Estado, inclusive nos países mais liberais. Por fim, a pandemia evidenciou o fato de que a tecnologia digital, apesar de sua utilidade, nunca poderá substituir os professores e o contato pessoal e direto entre professor e aluno. A educação compreende, por essência, uma relação e interação humana. Seja qual for a qualidade do currículo ou da tecnologia digital, é o aspecto humano que faz a diferença. É necessário re-humanizar a educação em vez de digitalizá-la.

Serão muitos os desafios da pedagogia e da pesquisa em educação durante o século XXI. Por falta de tempo, destacarei apenas os dois principais. O primeiro concerne à necessidade de pesquisadores trabalharem acerca de problemas concretos que educadores e professores encontram diariamente em escolas e salas de aula. Precisamos sair de nossos campi universitários, diminuir a intensidade e o tempo dedicados aos nossos debates teóricos e metodológicos para irmos a campo em ambientes escolares e educativos, escutarmos e ouvimos os professores, os alunos, os educadores e os adultos, para, sobretudo, trabalharmos com eles e não sobre eles. Acredito que devemos, também, compartilhar mais os resultados de nossas pesquisas, escrever de maneira a torná-las acessíveis a todos. Em resumo, devemos tentar transformar a pesquisa em educação em uma ferramenta útil para a tomada de decisões e o aprimoramento da educação. Reconheço que até eu devo fazer esforços para compartilhar minhas idéias. Por exemplo, responder a perguntas em uma entrevista como estou fazendo com vocês é um exercício produtivo.

O segundo desafio refere-se à importância de levarmos em consideração a educação não formal, informal e popular. Apostamos demais na escola formal do século XXI, e acredito que seja importante considerar que aprendemos na escola, mas talvez ainda mais em outros espaços. Devemos, também, escutar a voz pedagógica dos povos indígenas e nativos, inspirando-nos, por

exemplo, no conceito do “bem-viver” e em muitas outras proposições do mundo majoritário<sup>4</sup>. A pedagogia do século XXI deve enfrentar o imperialismo cognitivo (Dasen & Akkari, 2008; Akkari & Fuentes, 2021).

## Referências

- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). (Eds). *Rethinking Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives*. Cham: Springer. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-44617-8>
- Akkari, A. & Radhouane, M. (2021). *Intercultural Approaches to Education - From theory to practice*. Cham: Springer.
- Akkari, A. & Fuentes, M. (2020). *Repenser l'éducation à travers les savoirs autochtones*. Paris : UNESCO. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352329583\\_Repenser\\_l'education\\_Alternatives\\_pedagogiques\\_du\\_Sud](https://www.researchgate.net/publication/352329583_Repenser_l'education_Alternatives_pedagogiques_du_Sud)
- Akkari, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 937-958.
- Akkari, A. Santiago, M. & Mesquida, P. (2018). Políticas públicas em educação: tensões do contexto brasileiro. *Movimento-revista de educação*, 5(8), 97-125.
- Akkari, A., Da Silva, C. P., Costa, A. S. F., & Mesquida, P. (2011). Système éducatif dual et brouillage des frontières entre les secteurs public et privé au Brésil. *Autrepart*, (3), 109-124.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23, 168-200.
- Dasen, P. R., & Akkari, A. (Eds.). (2008). *Educational theories and practices from the majority world*. SAGE Publications India.
- Dasen, P. R., & De Ribaupierre, A. (1987). NEO-PIAGETIAN THEORIES: CROSS-CULTURAL AND DIFFERENTIAL PERSPECTIVES. *International Journal of Psychology*, 22(5-6), 793-832.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: La Découverte,
- Furter, P. (1983). Dependency and the Pedagogical Debate: permanent education in Latin America. *Compare*, 13(2), 99-109.

---

<sup>4</sup> Nota de tradução: Alguns autores utilizam o termo “mundo majoritário” para se referirem a “terceiro mundo”, “mundo em desenvolvimento” ou “mundo não ocidental”.

Mesquida, P. (1993). Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. *Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime*, 2(2), 29-50.

Wentzel, B., Felouzis, G., Akkari, A & F. Arcidiacono (Eds). (2021). Action publique, gouvernance et recherche en éducation (pp. 49-69). Bienne (Switzerland). Editions HEP-BEJUNE. Disponível em: <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6986.pdf>

*Submetido:* 05/11/2021

*Aceito:* 15/12/2021