



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESQ)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UFT)  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**VALDILEI GONÇALVES SANTOS**

**A INVISIBILIZAÇÃO DE POVOS TRADICIONAIS E ORIGINÁRIOS  
DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NOS CURRÍCULOS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Palmas/TO

2022

VALDILEI GONÇALVES SANTOS

**A INVISIBILIZAÇÃO DE POVOS TRADICIONAIS E ORIGINÁRIOS DA  
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha

Palmas/TO  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S237i Santos , Valdilei Gonçalves.  
A INVISIBILIZAÇÃO DE POVOS TRADICIONAIS E ORIGINÁRIOS DA  
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA . / Valdilei Gonçalves Santos . – Palmas, TO, 2022.  
100 f.  
  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em  
Educação, 2022.  
Orientador: José Damião Trindade Rocha  
  
1. Educação Intercultural. 2. Povos tradicionais e originários . 3. Educação  
básica. 4. .. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

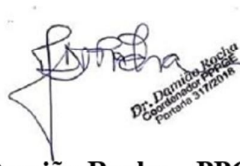
**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

VALDILEI GONÇALVES SANTOS

## A INVISIBILIZAÇÃO DE POVOS TRADICIONAIS E ORIGINÁRIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aprovação: 29/08/2022



Dr. Damiano Rocha  
CPF: 030.100.000-00  
Folha 01/172018

**Dr. Damiano Rocha – PPGE/UFT**  
(Orientador - Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente

gov.br

RUHENA KELBER ABRÃO FERREIRA  
Data: 24/10/2022 12:31:53-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

**Dr. Ruhena Kelber Abrão – PGEDA UFPA/UFT**  
Avaliador Externo

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARCIEL BARCELOS LANO  
Data: 19/10/2022 23:34:34-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

**Dr. Marciel Barcelos Lano – PPGE/UFT**  
Avaliador Interno

Palmas/TO, 2022

*Dedico esta dissertação primeiramente a Deus  
e em seguida à minha esposa Rosiléide  
Oliveira Mundoco, a quem sempre chamo de  
minha eterna rainha; aos meus filhos Enzo  
Gabriel, Arthur Valdilei, Maria Rita, Carla  
Heloisa e Anne Karoline que representam a  
minha continuidade e tudo que me tornei hoje.  
Aos meus pais – Clair dos Santos e Almerina  
Gonçalves dos Santos – pessoas simples que  
sempre buscaram o nosso sustento da terra,  
realizando em Rio Maria-PA um grande  
sonho, a conquista de seu pedaço de terra.  
Aos meus irmãos: Valdeir, Vanildo, Vailton,  
Vanir, Vagno e Válber.  
Aos meus amigos, parceiros, guias espirituais  
e demais pessoas especiais: Rondiney, Euzeni,  
Rosimeire, Geraldo, Roneilton, Ana Maria,  
Nazaré Mundoco (sogra) e a Silvânia do  
IEMUC.  
Ao meu orientador José Damião Trindade  
Rocha pela compreensão e a instrução que foi  
de tamanha valia no desenvolvimento desta  
dissertação.*

*“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.(Paulo Freire)*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois no corre-corre de minha vida diária esqueci muitas vezes de O agradecer: obrigado Senhor, pelos conhecimentos, pela saúde, pelos meus pais, irmãos e amigos e por todos aqueles que entraram na minha história, na minha vida e me ensinaram a vencer.

Especialmente ao meu orientador e mestre Dr. José Damião Trindade Rocha, pela seriedade e competência com que conduziu as orientações para o desenvolvimento e a finalização desta pesquisa. Agradeço, acima de tudo, por acreditar na minha proposta e por refletir e conversar sobre os desdobramentos da mesma com interesse e cuidado, por corrigir com olhar crítico e compartilhar seus conhecimentos e experiências; a sua trajetória e luta em defesa de um currículo intercultural me inspiraram e inspiram a cada dia. Você será sempre inesquecível!

À minha amada esposa, por todo amor, apoio, compreensão e carinho em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigado por permanecer ao meu lado, e pelo presente de cada dia que é a sua companhia, pelo seu carinho e por saber me fazer feliz. Agradeço também a meus pais e meus filhos, que são e sempre serão minha fortaleza.

## RESUMO

Este estudo analisa proposições e concepções da educação intercultural nos documentos legais brasileiros, e que invisibilizam sujeitos sociais originários: indígenas, negros e quilombolas. Trabalha com abordagem etnoeducacional e intercultural, considerando-se que nos currículos nacionais e regionais agenciam a cultura hegemônica europeizada. A curricularização da interculturalidade como meio de promoção das culturas tradicionais é emergente e urgente. Desse modo a pesquisa tem como **objetivo geral** entender a (re)representação da “educação intercultural” no marco jurídico educacional da educação básica. Seus **objetivos específicos** são: a) entender conceitos importantes do contexto educacional intercultural, como: cultura, multiculturalismo, interculturalidade e currículo escolar; b) apreender sentidos da “educação intercultural” nos textos legais da educação brasileira. Nossa **problemática de pesquisa** se delimita na questão: como está (re)presentada a educação intercultural na legislação da educação básica? Partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNG/EB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base na Pesquisa Bibliográfica fazemos uma Revisão Teórica de termos, conceitos e concepções de educação intercultural e na Pesquisa Documental trazemos a “Análise de Conteúdo” das Diretrizes da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola e da Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nas **Considerações Conclusivas** sinalizamos o conteúdo da legislação sobre a educação intercultural, entretanto, há poucos currículos implementados em que os povos tradicionais e originários sejam (re)tratados, dado que a perspectiva é de inviabilizá-los.

**Palavras-chaves:** Educação intercultural; Povos tradicionais e originários; Educação básica.



## ABSTRACT

This study analyzes propositions and conceptions of intercultural education in Brazilian legal documents, which make original social subjects invisible: indigenous, blacks and quilombolas. It works with an ethnoeducational and intercultural approach, considering that in the national and regional curricula they mediate the Europeanized hegemonic culture. The curricularization of interculturality as a means of promoting traditional cultures is emerging and urgent. In this way, the research has the general objective of understanding the (re)presentation of “intercultural education” in the educational legal framework of basic education. Its specific objectives are: a) to understand important concepts of the intercultural educational context, such as: culture, multiculturalism, interculturality and school curriculum; b) apprehend meanings of “intercultural education” in the legal texts of Brazilian education. Our research problem is limited to the question: how is intercultural education (re)presented in basic education legislation? We start from the Education Guidelines and Bases Law (LDB), the National Curricular Parameters (PCNs), the National Education Plan (PNE), the General National Curriculum Guidelines for Basic Education (DCNG/EB) and the National Curricular Common Base (BNCC). Based on the Bibliographic Research we carry out a Theoretical Review of terms, concepts and conceptions of intercultural education and in the Documentary Research we bring the "Content Analysis" of the Guidelines for Rural Education, Indigenous School Education, Quilombola School Education and Relationship Education Ethnic-Racial for Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture. In the Conclusive Considerations we indicate the content of the legislation on intercultural education, however, there are few curricula implemented in which traditional and indigenous peoples are (re)treated, given that the perspective is to make them unfeasible.

**Keywords:** Intercultural education; Traditional and native peoples; Basic education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CF	- Constituição Federal de 1988
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CMERM	- Conselho Municipal de Educação Rio Maria
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPI	- Comissão Pró-Índio
CTI	- Centro de Trabalho Indigenista
DCNG/EB	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	- Instituto Federal do Pará
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MST	- Movimento dos Sem Terra
ONGs	- Organizações não Governamentais
OPAN	- Operação Amazônica Nativa
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	- Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
RCNEI	- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação
SIL	- Summer Institute of linguistics - Sociedade Internacional de Linguística
SPI	- Serviço de Proteção aos Indígenas
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFT	- Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

MEMORIAL E CARTOGRAFIA DA PESQUISA .....	13
SEÇÃO I: .....	21
DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES NO ENTORNO DA INTERCULTURALIDADE.....	21
1.1 A Cultura.....	22
1.2 O Multiculturalismo .....	25
1.3 A Interculturalidade.....	27
1.4 O Currículo Escolar .....	28
SEÇÃO II .....	30
“EDUCAÇÃO INTERCULTURAL” NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA...30	
2.1 Percurso histórico da interculturalidade na legislação educacional brasileira .....	31
2.2 Interculturalidade na LDB .....	40
2.3 Interculturalidade nos PCNs .....	43
2.4 Interculturalidade nas DCNG/EB .....	46
2.5 Interculturalidade no PNE.....	52
2.6 Interculturalidade na BNCC.....	55
SEÇÃO III .....	60
3.1 Legislação educacional brasileira e a interculturalidade ao longo do tempo .....	61
3.2 Concepções de educação intercultural para a educação escolar indígena.....	62
3.3 Concepções de educação intercultural para o ensino de história e cultura afro- brasileira e africana.....	70
3.4 Concepções de educação intercultural para a educação escolar quilombola .....	76
3.5 Concepções de educação intercultural para a Educação do Campo .....	79
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	88
REFERÊNCIAS .....	90

## MEMORIAL E CARTOGRAFIA DA PESQUISA

Sou educador, e minha vida tem se mesclado com a educação desde muito cedo. No cotidiano escolar, enquanto historiador tenho notado que os conteúdos que deveriam promover a interculturalidade usando a história local sobre os negros, indígenas, camponeses e quilombolas raramente são inseridos no currículo e na práxis das redes de ensino, e quando é, é de forma superficial. Tal constatação me despertou o desejo de escrutinar em qual intensidade este fenômeno se revela e quais os fatores que contribuem para que o mesmo aconteça, considerando-se que isso ocorre por causa da existência de um currículo que não é condizente com a realidade local e muito menos que busque resgatar a riqueza cultural que contribuiu para a formação desses povos historicamente invisibilizados em nosso país.

Não vou negar que nesta dissertação existem recortes históricos vividos por mim, uma vez que sou filho de camponês, e que desde muito cedo sofri na pele os distanciamentos dos aprendizados da sala de aula com as experiências do meu cotidiano.

As etapas da minha vida estão circunscritas nas fases que passam ou passaram no meu cotidiano. Como filho de homem do campo e profissional professor historiador que me tornei, sei que é quase impossível ser narrador a distância da minha própria trajetória de vida e intelectual. Então, descartada qualquer pretensão de objetividade imparcial, sinto que o maior desafio está em como falar de uma história heterogênea e muitas vezes complexa.

Por isto, quero aqui afirmar que esta dissertação é literalmente produto de um sonho de um dia poder contemplar uma escola para todos e que esta seja diferente das que marcaram minhas vivências. Sem temer os desafios e as dificuldades, parto para a realização dos meus desejos e das minhas irrealizações, entregando-me com maior tranquilidade à tarefa de falar da interseção entre minhas memórias e da realidade educacional nessa presente dissertação.

Nasci em Minas Gerais em 1971, na cidade de Itanhomi, e morei toda minha infância, juventude e parte da minha vida adulta em Rio Maria, sudeste do estado Pará, mas resido hoje em Conceição do Araguaia-PA. Sou filho de agricultores, sempre tivemos a terra como ganha pão. Chegamos ao Pará em 1979, cheios de esperança de conseguirmos um pedaço de terra. Na verdade, o que encontramos foi uma região sangrenta e cheia de conflitos, na qual a lei era ditada por aqueles que detinham o poder político e econômico da região.

Iniciei e terminei os meus estudos primário e secundário em escola pública do estado, onde me formei em Magistério e Técnico em Contabilidade. Nessa primeira etapa dos meus estudos tive professores maravilhosos, aos quais alguns ainda hoje chamo carinhosamente de

meus eternos mestres: Antônio Vieira, Adjair Ribeiro, Arandi, Ari Marques, as Marias do Carmo, Aurilene Silva, Darli Aparecida, Emília Carvalho, Gilma Cavalcante, Gleume, Helena (minha primeira professora), Hilda Pires, Irmã Angelita, Izabel Ribeiro, José Nazir, Julia Ribeiro, Luiz Batista, Luzia Canuto, Maria Caetano, Maria do socorro Pinto, Rita Vieira, Socorro Marques, Solange Silva, Terezinha Cavalcante Feitosa, Vilma Esteves Ramos, e Zuleide Ribeiro.

Foram pessoas mais que marcantes em minha formação; pessoas que me fizeram repensar o meu lugar no mundo e a importância do meu modo de estar no mesmo. Ensinar-me que o exercício de ser professor não é simplesmente um trabalho, mas sim uma arte de mudar vidas, por isso que suas lições estarão sempre comigo, e esteja eu onde estiver carregarei comigo suas lembranças e legado.

O meu primeiro ingresso no ensino superior foi no curso de História na Universidade Federal do Pará no ano 2000; os quatro anos que se seguiram foi um período muito difícil na minha vida, não tinha bolsa de estudos como incentivo e o que eu ganhava como professor não dava para sustentar a mim e à minha filha de dois anos de idade, e por este motivo, foram dias terríveis.

No final de 2003 concluí o curso de graduação com êxito, com a dissertação sob o título: Rio Maria: “Terra da lei do dinheiro, do revólver e das mortes anunciadas, nas décadas de 70 a 90”, sob a orientação do professor Dr. Willian Gaia Farias. Com esse tema descrevi uma cidade que conviveu com a realidade do crime organizado audacioso, fazendo deste município o símbolo da violência do Sul do Pará, onde o envolvimento de autoridades, especialmente políticas e a omissão da polícia nos crimes traiu a confiança da sociedade que, aliada à impunidade, deixou que o poder marginal determinasse os caminhos que as pessoas deviam seguir naquela época.

Fui o primeiro de sete irmãos a conseguir um curso superior que em nível de Rio Maria, naquele momento, foi fundamental para alavancar minha vida financeira e profissional, pois o meu salário dobrou de valor! Mas percebi que minha formação não estava completa; fiz então uma pós-graduação pela UFPA - Universidade Federal do Pará, sobre a História Econômica e Social da Amazônia, a qual finalizei em 2006 com o trabalho de conclusão sob o título: “A intervenção do Estado na vida interiorana com as políticas públicas molda a vida dos interioranos, cidadãos e destroem o meio ambiente no município de Rio Maria”, também sob a orientação do professor Dr. Willian Gaia Farias.

A pesquisa para mim, tanto na graduação quanto na especialização, foi o ponto inicial para constatar que ao longo dos anos a realidade e as diferenças sociais têm se revelado,

especialmente em minha atuação docente. Pude perceber que o estilo de vida das populações tradicionais costuma ser estigmatizado e deixado de lado quando se trata do contexto escolar; uma série de fatores tem contribuído para que muitos elementos tradicionais delas deixem aos poucos de existir, levando embora a cultura de um povo que a construiu com base em seus valores e crenças.

Sempre busquei novas formações para nunca deixar que as diversidades advindas da sociedade dominante viessem me calar. Daí realizei várias formações complementares, tanto na área educacional quanto em outros campos dos saberes para me tornar um professor melhor. Agora eu não era mais aquele professor “tapa buraco” de antigamente sem formação, que era lotado com as disciplinas disponíveis, não pela competência, mas sim pela disponibilidade oferecida pela escola. A partir de então, pude exercer meu papel de professor de História em várias instituições de caráter público e privado.

No exercício da docência sempre dei ênfase aos temas voltados para a História da Amazônia, em especial à do sudeste do Pará, que é uma região que ainda precisa ser explorada intelectualmente, pois é um lugar marcado pela violência ao homem do campo, pela desigualdade social e pelas injustiças sociais. Sem falar que trabalhar este tema é uma oportunidade ímpar de mostrar para meus alunos uma história que vivi e na qual convivi com alguns sujeitos que são destaque nela, como é o caso da professora e mestre Luzia Canuto, Orlando Canuto (filhos de João Canuto, sindicalista e trabalhador rural), Antônia (filha de Expedito Ribeiro, sindicalista e trabalhador rural) Viviane (filha de Belchior, o trabalhador rural que foi morto por mais de 100 perfurações de balas), sem falar no Frei Henri que foi um dos maiores defensores do trabalhador rural em todo o Brasil.

O Reconhecimento do meu trabalho veio em 2000, quando me tornei o primeiro Vice-Diretor Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Frei Gil de Vilanova da cidade de Rio Maria Pará eleito através de um processo democrático. Após este feito fui convidado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) a exercer o cargo de Coordenador Pedagógico das disciplinas da área de humanas das escolas urbanas e rurais, que foi para mim de fundamental importância para o crescimento profissional. Em seguida, no ano de 2008 me tornei o Presidente do Conselho Municipal de Educação de Rio Maria (CMERM), quando participei de vários congressos e reuniões em busca de aperfeiçoamento profissional e pessoal.

A minha primeira experiência com o ensino superior se deu na Universidade Montenegro no município de Conceição do Araguaia-Pará, com a disciplina Introdução à História para alunos graduandos em História. O meu primeiro contato com acadêmicos não

me causou estranheza, uma vez que a prática didática que eu já possuía me ajudou muito nesta nova etapa.

Em julho de 2012 veio mais uma experiência marcante, quando ministrei aula no Instituto Federal do Pará (IFPA) no PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), no polo Redenção-PA, com a disciplina História Econômica e Sociedade, e em seguida no polo Conceição do Araguaia, com as disciplinas de História Agrária do Pará e Antropologia Cultural. No período de 2016 a 2020 ministrei aulas na faculdade São Judas Tadeu em diversas localidades do estado do Tocantins, como Miranorte, Itacajá, Itapiratins, Goianorte, Juarina, entre outras.

No ano de 2019 fui aprovado no processo seletivo para o PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, e iniciei minha carreira de mestrando. Esta nova etapa que busquei para minha vida acadêmica e pessoal não significa a conclusão de um ciclo acadêmico e nem mesmo o encerramento das aspirações de ser, eu digo que apenas fez enxergar que a academia é o lugar ideal para as realizações de minhas lutas enquanto professor pesquisador.

Meu primeiro contato com o mundo do mestrado da UFT - Universidade Federal do Tocantins foi assistindo uma defesa de dissertação de uma pessoa com uma história de vida linda e de superação, uma mulher negra, empoderada, chamada Jard Gualberto que ao lado do seu orientador Dr. José Damião Trindade Rocha me fez compreender que vale a pena lutar por uma educação emancipadora e justa, que desenvolva ações contra esse modelo que está em voga e que é pautado em uma educação opressora, da qual emanam nossas políticas educacionais.

A ineficácia da aplicação destas políticas no ambiente escolar eu venho vivenciando há tempos, presenciando situações de discriminação contra os povos negros, indígenas, camponeses e quilombolas, entre outras minorias, situações que transparecem em nossa sociedade como um todo, e tenho constatado que, na realidade, o que temos de fato é uma educação que beneficia a sociedade dominante, segregando a cultura dos povos que aqui denominaremos de invisibilizados no currículo.

Por essas reflexões eu decidi dar continuidade aos meus estudos, ingressando em um curso de mestrado, com um objeto específico de pesquisa delimitado, que seria a cultura dos povos tradicionais e originários. O professor doutor José Damião Trindade Rocha acreditou na ideia e trabalhamos juntos para desenhar o método da pesquisa, bem como o objeto, os objetivos e as primeiras leituras. Algo nos chamou atenção como Problemática de Pesquisa, e nos propomos a questionar alguns pontos no que se refere à legislação educacional brasileira e à interculturalidade: como está (re)presentada a educação intercultural na legislação da

educação básica? Para tanto, Partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNG/EB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, se torna pertinente estudar como a interculturalidade encontra-se inserida em nossa legislação escolar, uma vez que os saberes tradicionais têm sido constantemente marginalizados quando se trata do currículo escolar, pois falta, entre outras questões, vontade política e conscientização da sociedade quanto à importância de se resgatar a herança histórico-cultural dos povos tradicionais.

A curricularização da interculturalidade como meio de promoção das culturas tradicionais e originárias é emergente e urgente. Assim, esta pesquisa tem como Objetivo Geral entender a (re)apresentação da “educação intercultural” no marco jurídico educacional da educação básica.

Seus objetivos específicos são: a) entender conceitos importantes do contexto educacional intercultural, como: cultura, multiculturalismo, interculturalidade e currículo escolar; b) apreender sentidos da “educação intercultural” nos textos legais da educação brasileira; c) identificar a educação intercultural para os povos tradicionais e originários nos currículos diversos da educação básica.

O estudo justifica-se por colocar em debate um assunto que costuma ser negligenciado no dia a dia das escolas brasileiras, que é a prática da interculturalidade por meio de ações contínuas. Daí ressalta-se a importância de realizar um levantamento acerca do arcabouço legal que versa sobre a educação intercultural, a fim de que diálogos e reformulações sejam suscitados no sentido de respeitar e valorizar as variadas culturas que se encontram presentes em sala de aula.

Como embasamento teórico, nos pautamos em autores que são referência quando se trata do assunto em questão e seus contextos, a saber: ALVES e ROCHA (2020); PIMENTEL (2012); ROCHA e NOGUEIRA (2018); SANTOS (1997; 2018); ARROYO (1999; 2004; 2011); FREIRE (1967; 1993; 2006); MCLAREN (2000); GEERTZ (1989); CALDART (2011; 2012); ARANHA (1992), entre outros.

A fim de atingir os objetivos propostos para este estudo, tendo o mesmo um caráter plurimetodológico, o percurso metodológico pauta-se em uma revisão teórica na Pesquisa Bibliográfica, e de análise de conteúdo na Pesquisa Documental.

Os estudos pautados em uma metodologia qualitativa descrevem de forma detalhada um problema complexo, e a partir desta descrição analisam de que forma suas variáveis se



correlacionam (RICHARDSON, 1999), assim como buscamos fazer ao longo desta pesquisa que tem seu foco na interculturalidade nas DCNG/EB.

Segundo o que apontam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa tem como características:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, rescisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; e oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Acreditamos que a aplicação da pesquisa qualitativa foi importante por fornecer a metodologia necessária para o alcance dos resultados propostos neste trabalho científico; a mesma é o tipo de pesquisa ideal para área de humanas, por possibilitar o aprofundamento das hipóteses bem como a solução das respostas levantadas, garantindo ao pesquisador o alcance de vários dados em curto espaço de tempo.

Quanto ao tipo de abordagem, esta pesquisa é exploratória, pois conforme cita Gil (2010), esta amplia, explana e transforma opiniões, tendo como produto final o esclarecimento de um problema, mediante métodos sistematizados, produzindo maior familiaridade com um problema, através da análise documental e outros meios. Köche (2010) afirma que em algumas situações de pesquisa científica o investigador não possui um conhecimento detalhado do fenômeno estudado e,

Nesses casos é necessário desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar. Na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e da sua caracterização quantitativa ou qualitativa (KÖCHE, 2010, p. 126).

A fim de possibilitar o aprofundamento sobre o tema estudado, como instrumentos de coleta de dados utilizamos, a princípio, a revisão bibliográfica, ancorada nos autores citados anteriormente. Sobre este tipo de revisão, temos em Lakatos e Marconi (1992) que:

Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 43-44).

Dessa forma, considerando que o arcabouço legal que fundamenta a educação básica no Brasil, objeto desta pesquisa, encontra-se imbricado no percurso histórico de nosso país, explorar estes dados se torna indispensável e necessário para conferir o caráter científico

necessário a este estudo e embasar teoricamente a análise dos textos legais que abarcam os povos invisibilizados no currículo escolar.

Os dados foram recolhidos em diversos meios impressos e digitais, tais como bibliotecas virtuais, documentos oficiais que foram acessados de forma digital e são disponibilizados pelo governo federal e sites oficiais, e em outras fontes como revistas, livros, periódicos, jornais, entre outros. Também foi realizada uma pesquisa documental abordando documentos legais que versam sobre a educação básica, com uma posterior análise de conteúdo destes documentos.

Sobre a importância de se utilizar documentos em uma pesquisa científica, temos em Lüdke e André (1986) que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A leitura dos textos legais que compõem o objeto de estudo desta pesquisa foi de suma importância, pois são estes textos que delineiam a educação em nosso país. Desse modo, os textos das DCNs, da LDB, do PNE, dos PCNs e da BNCC são elementos que enriquecem e fundamentam ainda mais a pesquisa.

Logo, a análise documental se mostrou fundamental para o conhecimento das concepções pedagógicas voltadas para a educação intercultural que estão presentes nas diretrizes, que definem os componentes curriculares que regem as escolas do país e que dizem respeito aos povos negros, camponeses, indígenas e quilombolas, permitindo assim desvelar aspectos relevantes para o objeto de estudo da pesquisa.

Após a recolha dos dados necessários à pesquisa, foi feita uma análise criteriosa destes, no intuito de ser fiel aos conteúdos recolhidos e sistematizados acerca das legislações, educacionais especificadas para este estudo, por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (2011):

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2011, p. 09).

Nas pesquisas qualitativas é comum o uso da análise de conteúdo, e apesar de suas

nuances subjetivas, evoca também objetividade para que não se deturpe o seu caráter científico. Conforme Richardson (1999), esse tipo de análise, por sua natureza científica, deve ser eficaz, rigorosa e precisa, na qual o pesquisador pode compreender melhor um discurso e aprofundar suas características, sejam gramaticais, cognitivas ou ideológicas, extraindo desse discurso o que julgar que seja de maior importância. Desse modo, não são permitidas interpretações infundadas ou devaneios, a subjetividade se materializa na possibilidade de escolha dos dados que serão analisados e utilizados.

Os passos que foram adotados para a produção deste trabalho estão organizados em cinco partes, e três seções que se complementam e dialogam entre si. Inicialmente, temos um memorial e cartografia da pesquisa, assim como os fundamentos necessários para entender a estrutura do trabalho, além de uma contextualização sobre o assunto em análise. A primeira seção traz a fundamentação teórica acerca de conceitos pertinentes à pesquisa, quais sejam: cultura, multiculturalismo, interculturalidade e o currículo escolar, apresentando o estado da arte sobre estes conceitos e proporcionando assim uma contextualização do tema estudado.

Na segunda seção discorre-se sobre os sentidos da educação intercultural nos textos que compõem a legislação educacional brasileira, fazendo uma análise de seu percurso histórico e culminando em um estudo detalhado da interculturalidade no contexto da LDB, dos PCNs, das DCNG/EB. do PNE e da BNCC. Na terceira seção tem-se um apanhado histórico acerca da Legislação educacional brasileira e a interculturalidade ao longo do tempo; em seguida procura-se identificar quais são as concepções didáticas, pedagógicas e metodológicas que se evidenciam nas DCNG/EB aplicadas à educação escolar indígena, à educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, à educação escolar quilombola e à educação do campo.

Por fim, as considerações conclusivas acerca da interculturalidade na legislação educacional brasileira são apresentadas, dando um enfoque especial aos conhecimentos que foram adquiridos por meio deste estudo. Considerando todo o contexto estudado, a presente pesquisa intenta fazer uma contribuição na área educacional, abrangendo a interculturalidade enquanto premissa para o desenvolvimento de uma educação justa e igualitária.

**SEÇÃO I:****DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES NO ENTORNO DA INTERCULTURALIDADE**

## 1.1 A Cultura

Antes de buscar entender o que de fato é a interculturalidade e sua importância no processo educacional, é preciso analisar alguns conceitos pertinentes. Começaremos pela cultura, expressão de alta complexidade, mas de muita importância, pois permite identificar nos grupos sociais alguns elementos que acabam definindo traços culturais, e que os destacam de outros grupos equivalentes. Esse conceito assume diferentes definições, dependendo do contexto ou ideologia em que é gerado ou debatido.

A respeito do conceito de cultura, temos em Pimentel (2012) que: “O termo cultura vem do latim e, entre outras coisas significava ‘cultivar’ (plantas). Essa palavra tem até hoje esse sentido quando falamos em agricultura, por exemplo, ou seja, na ideia de ‘cultivo” (PIMENTEL, 2012, p. 35).

Laraia (2002) apresenta o conceito embasado em um viés antropológico, e define cultura como:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2002, p. 68).

Para o autor, cultura é um fio balizador, que rege as ações e comportamentos sociais. Desse modo, as pessoas que compõem determinada sociedade seguem regras e definições que influenciam a vida de todos, resultando em ações determinadas pelos padrões sociais estabelecidos entre eles.

No campo das Teorias Cognitivas, defendendo uma Teoria Idealista o norte-americano Clifford Geertz (1989) conceitua cultura da seguinte forma:

Cultura deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle (...) para governar o comportamento. (...) todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, este programa é o que chamamos de cultura (GEERTZ, 1989, p. 62).

Geertz afirma ainda que:

O conceito de cultura que defendo é essencialmente semiótico. Acreditando com Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, á procura de significado (GEERTZ, 1989, p. 10).

Para este antropólogo norte-americano o ser humano se encontra definido por códigos culturais e convenções simbólicas, significando fios na imensa e complexa teia social que molda o comportamento de homens e mulheres e que entrelaçados entre si formam novos

seres com a mesma ideologia, originando as sociedades humanas.

De modo geral, conceituar cultura tem se mostrado uma tarefa difícil, apesar dos diversos intentos neste sentido. No entanto, Arantes (1990) frisa que:

(...) os significados culturais não são compreendidos através da contemplação passiva do objeto significante, mas com referência ao universo de significados próprios de cada grupo social. Por exemplo, as formas de ornamentação do corpo próprias de outras culturas perdem, entre nós, a sua inteligibilidade original, ou seja, sua capacidade de explicitarem simbolicamente as diferenças e desigualdades sociais existentes nos grupos em que ocorrem (ARANTES, 1990, p. 32).

Apesar dos elementos comuns divididos com os demais componentes de seu meio social, o ser humano tem em si traços próprios e singulares, que o tornam único e diferenciado ao mesmo tempo em que compartilha de ideologias e heranças culturais sociais. Moura (2011) aponta que:

Na verdade, a necessidade de o homem ter sua própria marca, sua individualidade, é algo inerente ao próprio ser social, cuja identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo, ao qual supõe-se que sejam asseguradas possibilidades de realizar seu potencial criador, o que o torna, ou que o faz desenvolver sua própria identidade no mundo (MOURA, 2011, p. 46).

Essas particularidades culturais têm sido alvo de descaso e seletividade ao longo do tempo, sobressaindo na sociedade dominante a hegemonia dos povos europeus, o que se reflete de modo mais acurado em nosso país e acaba influenciando o currículo implantado na rede de ensino.

E qual a relação que há entre cultura e currículo? Paulo Freire (1967) defendia que o homem é um sujeito histórico, e traz em si variados conhecimentos que vão se acumulando ao longo da vida, e, por conseguinte, desencadeiam um processo que resulta na produção de culturas específicas. Assim, o autor enxerga a cultura como um elemento fundamental na elaboração do currículo, destacando que é indispensável incorporar as manifestações culturais dentro dos conceitos adotados, pois desse modo os conteúdos escolares farão sentido para os alunos em uma dimensão holística, uma vez que terão significados reais e contextualizados.

As autoras Moretti e Silva (2011) trazem as concepções de cultura na educação básica com a seguinte análise:

A cultura que as crianças já estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes, a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura adulta, não se constitui somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com

adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (MORETTI; SILVA, 2011, p. 35).

O fato é que os educandos apreendem melhor os conteúdos a partir de uma proposta contextualizada e significativa, e desenvolvem competências fundamentais para uma correta compreensão da realidade que os cerca, adquirindo melhores condições de obter um aproveitamento exitoso nos anos subsequentes da jornada escolar.

No interior dessa aproximação com culturas diversas num espaço escolar como a sala de aula, as crianças veem-se diante de desafios, e assim, novas possibilidades para definições e sentidos. E nessa multiplicidade de ações é que as crianças fazem construções de significados, mesclando com o que as outras também inventam.

De acordo com Schifino (2011):

Somente haverá qualidade no ensino e na educação brasileira quando for possível colocar abertamente as diferentes culturas que convivem em uma escola, sendo elas consideradas legítimas (culturas escolares) ou não (culturas familiares e infantis), e compreender suas lógicas, construindo significados compartilhados, isto é, instituindo novos processos culturais a partir das diferenças (SCHIFINO, 2011, p. 114).

A educação necessita ser legitimada com ideia de que cada cultura dentro da sala tem suas qualidades. As diversas e diferentes culturas formam em si um todo porque o ponto de partida é a diversidade, algo que é fomentado pelos dispositivos legais vigentes na atualidade e que nem sempre é respeitada no ambiente escolar. Segundo o que aponta Schifino (2011):

As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil (...) asseguram o direito à participação, ao diálogo e à escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização deve ser o desafio constante dos adultos que convivem com essas crianças nos espaços coletivos das creches e pré-escolas, para que as culturas infantis possam ser reconhecidas e valorizadas (SCHIFINO, 2011, p. 115).

Ao valorizar o que cada criança tem a oferecer a escola contribui com a formação integral nas formas de agir e pensar de todos, dando-lhes o devido respeito à sua cultura. Com isso a educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade.

Toda criança chega à escola com ensinamentos prévios que facilitam seu convívio em sociedade, assim terá que ser valorizada, respeitada e instigada a buscar novos aprendizados, mas essa possibilidade de buscar novos conhecimentos não o obriga a abrir mão daquilo que já está enraizado em sua mente. Mundoco (2017) afirma que:

Assim, a educação existe para aprimorar aquilo que o educando já carrega consigo como conhecimento, e agregar novas informações as quais lhes serão úteis. Considerando que a condição social dos educandos irá variar

dependendo da etnia, situação geográfica, faixa etária, entre outros, se torna clara a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade de cada educando (...) (MUNDOCO, 2017, p. 23).

Quando a criança traz de casa práticas de convivência, termos e outras atitudes adquiridas ao longo do tempo em seu seio familiar, existe uma necessidade de que os educadores valorizem essa cultura do aluno, pois todo conhecimento é válido; o docente em contato com esse educando poderá realizar adequações pertinentes, que introduzam novos conhecimentos e ao mesmo tempo aproveitem os conceitos já existentes.

## 1.2 O Multiculturalismo

Outro conceito importantíssimo que precisamos entender é o de multiculturalismo. Entre suas diversas abordagens, o “multiculturalismo crítico” apresentado por McLaren (2000) destaca a relevância que este pode assumir no momento de se construir as políticas educacionais, ao se defender uma pedagogia crítica. Conforme define Hall (2006), multiculturalismo:

(...) é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2006, p. 50).

A partir desse pressuposto, revisitamos Gadotti (2000), ao tratar da “pedagogia crítica”, que se refere ao multiculturalismo crítico:

(...) a pedagogia crítica por ele defendida propõe o estudo sério da linguagem que traduz toda essa cultura dominante. É preciso, segundo ele, reinventar a linguagem para retirar-lhe o conteúdo discriminador. Será preciso, por exemplo, reescrever os livros didáticos em linguagem não-sexista e não-racista. Porém, essa é uma tarefa muito difícil, (...) É preciso construir uma linguagem que seja capaz de traduzir, de forma mais radical, o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando, principalmente, as relações entre educação e economia de privilégio, cultura e ideologia (GADOTTI, 2000, p. 15).

McLaren (2000) defende uma pedagogia que proporcione a oportunidade de se questionar a institucionalização da homogeneidade pautada nos parâmetros anglo, masculino e branco. Defende também que a escola não deve atuar como canal para perpetuar relações assimétricas de poder e privilégio. De modo geral, busca despertar a reflexão e atuação docente consciente a partir do “multiculturalismo crítico”.



Conforme Sousa Santos, seguindo uma concepção multicultural dos direitos humanos:

O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo (SANTOS, 1997, p. 19).

O multiculturalismo seria um caminho válido para a efetiva implementação de uma contra-hegemonia necessária para que a visão e o pensamento social vigentes pudessem ser estabelecidos novos paradigmas e questionados aqueles que têm se cristalizado ao longo dos anos e têm empurrado a cultura dos povos tradicionais para um lugar de inferioridade e desimportância não justo, enfocando a questão das culturas específicas como mecanismo para a legitimação social de equidade entre as pessoas, especialmente quando se trata do âmbito educacional.

A escola e conseqüentemente, a educação, como espaço em que as contradições sociais se manifestam, converte-se em um dos cenários do multiculturalismo. A presença das múltiplas culturas não é uma invenção escolar, mas a convivência entre as múltiplas culturas existe no ambiente escolar e é fator importante no contexto que estamos tratando. Essa convivência é resultado das interações humanas, seja por processos de colonização, migração, êxodos, guerras, etc. (FREITAS, 2012, p. 90).

Tal trabalho a ser desenvolvido no contexto educacional se torna árduo quando se depara com manifestações de cultura dentro do referido espaço, pois sabemos que a escola tem um papel fundamental no desempenho do indivíduo no tocante ao seu ensino aprendido.

As políticas governamentais voltadas para a educação têm favorecido as classes sociais de maior poder econômico, segregando as minorias especialmente no que concerne ao seu legado cultural. De certo modo, essas “minorias” acabam compondo a maioria da população, originando um paradigma que precisa ser questionado e revisto. Dessa forma, buscamos analisar esta seletividade e discriminação que tem se evidenciado no currículo e ambiente escolar, destacando-se que a escola possui povos com culturas peculiares, que em sua maioria são totalmente negligenciados no cotidiano das escolas brasileiras.

Essa incumbência de administrar corretamente a multiplicidade de elementos culturais que fazem parte da realidade escolar caracteriza a essência da interculturalidade, que é valorizar as diversas culturas e promover a interação entre as mesmas, sem que nenhuma se destaque mais que as outras.

### 1.3 A Interculturalidade

A escola é um espaço que abrange diferentes olhares, e a mesma deve ofertar aos alunos a possibilidade de reflexão e sensibilização quanto às diferenças existentes em nossa sociedade, pois através desse processo é possível quebrar paradigmas e ocasionar uma mudança de comportamento, necessária e urgente, corporificando a interculturalidade que a educação precisa. Mas o que vem a ser interculturalidade?

Para Reija, Lara, Pardo e Abade (1996) para que se estabeleça um comportamento intercultural é preciso que, ao se analisar outras culturas existentes, tal análise seja feita partindo dos seus próprios padrões culturais, e que também se promova o encontro e o diálogo entre as diferentes culturas. A interculturalidade também busca estabelecer igualdade entre as culturas, partindo de uma visão crítica e promove o respeito à diversidade de culturas (REIJA et al., 1996, p. 146).

Rocha et al. destacam a importância de se conduzir o processo de ensino e de aprendizagem de forma abrangente, intercultural e heterogênea, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade culturalmente plural:

Diante dessa realidade, observa-se que o cotidiano escolar quando está pautado na visão tradicional durante o processo de ensino-aprendizagem, ele nem sempre é um processo neutro, transparente, afastado da conjuntura de poder e contexto histórico-social. Assim, o processo ensino-aprendizagem deve ser compreendido como uma política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência (ROCHA; NOGUEIRA; SOUSA; SOUSA, 2018, p. 12).

Assim, podemos afirmar que no multiculturalismo as diversas culturas são reveladas, enquanto que no interculturalismo, através da interação destas culturas diversificadas, surgem novas concepções de culturas, originadas a partir do hibridismo dos saberes e tradições diferentes, que partem do reconhecimento e valorização das demais culturas, pautando-se no diálogo e na interlocução entre estas.

No âmbito escolar, o processo de ensino e aprendizagem pautado na interculturalidade requer empenho por parte de todos os envolvidos, já que isso não ocorre naturalmente. Muitas vezes é possível perceber que a interculturalidade proposta na legislação educacional é sobrepujada no processo de ensino e aprendizagem, o que não deve ocorrer visto que o alunado é plural em seus traços culturais e o modelo educacional precisa ser heterogêneo, respeitando as diversidades existentes.

A partir das ações que são paulatinamente empreendidas no sentido de se promover essa reestruturação educacional no que diz respeito à interculturalidade no currículo e na

prática escolar, é possível perceber avanços neste sentido, ainda que não se tenha ainda a educação ideal e idealizada.

#### **1.4 O Currículo Escolar**

Agora que já conhecemos alguns conceitos básicos é chegada a hora de descrevermos a mola mestra da educação, que é o currículo, elemento basal que norteia e subsidia o processo de ensino e aprendizagem, e por tais inerências, carrega em si uma importância inegável.

Para Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 74): “No que concerne à formação escolar, o currículo pode ser entendido como a espinha dorsal do trabalho pedagógico quando pensamos em sua importância nos processos de aquisição ou de construção de conhecimentos”. Entretanto, o mesmo em diversas situações tem sido utilizado como um instrumento ideológico e político, o que vai de encontro ao seu verdadeiro papel, com conteúdos descontextualizados e homogêneos. Segundo aponta Santos (2009):

(...) é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática (SANTOS, 2009, p. 13-14).

O caráter flexível do currículo precisa proporcionar ao aluno a apreensão de conhecimentos e saberes que valorizem sua realidade social, sem, no entanto ignorar as demais existentes, rejeitando assim a reprodução automática de modelos ideológicos de ensino, pautados na repetição de conceitos e valores cristalizados.

Ainda sobre o currículo, podemos observar nas palavras de Silva (2008) que:

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais (SILVA, 2008, p. 32).

Considerando que cabe ao currículo o papel de nortear as ações da escola, evidenciando assim a sua função social, este precisa valorizar a interculturalidade. Conforme o que defende Antunes (2021), o currículo não pode ser baseado somente nas habilidades cognitivas que os alunos possuem; ele precisa ter flexibilidade e ser abrangente,

contemplando desta forma os diversos campos inerentes à diversidade cultural e social da sociedade envolvente. “A relação indivíduo-sociedade na escola é mediada pela cultura traduzida em currículo, isto é, por uma cultura curricularizada, uma vez que o currículo sempre compreendeu processos de seleção da cultura” (SILVA, 2008, p. 34). Logo, é indispensável que o currículo possua elementos que capacitem o aluno e lhe ofereçam ferramentas que possam ajudá-lo a resolver os problemas do cotidiano, desenvolvendo as habilidades e os valores necessários.

Dessa forma, sendo o currículo uma ferramenta utilizada por todas as instituições escolares devido à necessidade de organização pedagógica, este precisa assumir uma função socializadora, apontando subsídios que poderão nortear o indivíduo a atuar de forma consciente e crítica em sociedade, partindo dos conhecimentos prévios que este possui a partir de suas vivências e bagagem cultural. O currículo não somente influencia como também é influenciado pela política tendo em vista a caracterização de experiências escolares que irão se desdobrar em torno do conhecimento por meio das relações sociais que contribuem para a construção da identidade.

O fato de já termos desfrutado de um currículo baseado na visão monocultural e também hegemônica constitui-se como uma evidência de um ato político, cuja finalidade atendia as demandas de uma sociedade mais abastada, diferentemente do que ocorre no presente período, onde a multiplicidade de gêneros, sexualidade, etnias e o cuidado com o meio ambiente exigem das instituições escolares um currículo de maior abrangência, também avistado como multicultural, conforme os objetivos de uma pedagogia mais libertária, indo muito além de uma lista de conteúdos pragmáticos existente nas escolas.

É em decorrência das inúmeras disparidades entre as principais teorias, especificamente as curriculares, que as instituições de ensino precisam fundamentalmente buscar descobrir qual currículo se adequa melhor às suas necessidades para se chegar ao objetivo planejado. Essa seleção exige ponderação que deve começar pela concepção do seu Projeto Político Pedagógico, o qual precisa fundamentar a prática teórica da escola e as inconformidades dos discentes sem abrir mão da presença da interculturalidade.

**SEÇÃO II**  
**“EDUCAÇÃO INTERCULTURAL” NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**  
**BRASILEIRA**

## 2.1 Percurso histórico da interculturalidade na legislação educacional brasileira

A escola é um dos lugares mais que perfeitos para a existência de pessoas diferentes e com diálogos coerentes e variados. Diante disso faz-se necessário também debater o papel da escola na vida do indígena, do negro, do camponês e do quilombola, uma vez que a temática nos convida a entender porque falta relevância no âmbito educacional quando se trata dos povos invisibilizados no currículo.

A respeito da invisibilidade social, temos em Freitas (2012) que:

Por invisibilidade social podemos entender o não reconhecimento da diferença, quando em uma determinada situação social a diversidade está absolutamente visível e há uma escamoteação da realidade. É como se ela, a diversidade, não existisse, por exemplo, quando agimos de maneira preconceituosa e ao mesmo tempo negamos essa ação, ignorando a presença de diferentes grupos sociais no ambiente educacional (FREITAS, 2012, p. 87).

A autora chama ainda a atenção para a necessidade de se pensar e efetivar uma educação plural, que abarque os diversos problemas e situações e tenha um caráter multicultural, ou seja, que respeite a pluralidade de culturas e de organizações sociais que encontramos em nosso país, e que precisam ser respeitadas no momento de se estabelecer e cumprir os parâmetros que regem a nossa educação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Pluralidade Cultural (1998a):

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças o índio, o branco e o negro que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura a outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (BRASIL, 1998a, p. 126).

Precisamos compreender que nós, brasileiros, possuímos mais de uma origem, logicamente essa discriminação racial deveria praticamente não existir. No entanto o que presenciemos é o não reconhecimento da pluralidade cultural ao mesmo tempo em que vivemos diferentes realidades, com atores diferentes e que por isso temos processos históricos diferentes a respeito de cada povo. Nossa história tem contribuído para uma organização curricular excludente, evidenciando que as iniciativas governamentais sempre tiveram uma preocupação em manter a hegemonia da classe dominante sobre os demais segmentos sociais.

Veremos a seguir uma análise documental de como foram os procedimentos dos governantes nas elaborações das primeiras normativas jurídicas que deram embasamento para a criação das políticas educacionais pautadas em um currículo de um povo só (os donos do

poder e do capital), o qual conseguiu fazer com que a educação trabalhasse em seu próprio benefício, excluindo as demais camadas sociais do processo educacional.

A história da educação brasileira remonta ao ano de 1554, com a chegada dos padres jesuítas à colônia brasileira. Os Jesuítas possuíam vinculação direta com o papa, e era uma educação rígida, e seu principal papel era a propagação da fé cristã. Atuaram principalmente no campo do ensino de crianças e jovens, insistindo no preparo dos mestres e na uniformização da ação pedagógica.

Durante todo o século XVI, XVII e início do século XVIII, a educação brasileira ficou sob a administração dos jesuítas. As poucas escolas que existiam na colônia tinham uma gestão autoritária, baseada na disciplina eclesiástica, com uma organização pedagógica rígida, baseada em características como a disciplina, a didática e o conteúdo.

A cultura intelectual era inculcada de tal modo que não se corresse o perigo de emancipação intelectual. Excluía-se, por isso, da educação, os conhecimentos históricos e os científicos, a menos que a história fosse deturpada de tal forma que ficasse irreconhecível ou que a ciência fosse tão superficial, que mais parecesse uma brincadeira de salão. A educação jesuíta só usava os recursos pedagógicos como instrumento de domínio (PONCE, 1991, p. 122).

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, Pombal implanta uma reforma geral da sociedade portuguesa, com mudanças na área educacional, especialmente com a proibição, aos Jesuítas, de dirigir os estudos e de adoção dos seus métodos e livros. A qualidade do ensino decaiu espantosamente e a uniformidade conseguida começa a degradar-se.

Os professores são mal pagos e mal preparados. Com a centralização da administração no reino, ocorre a dispersão dos colégios. Para remediar a situação de degradação, são chamadas, para substituir os Jesuítas, outras ordens religiosas como os carmelitas, beneditinos e franciscanos.

Como comenta Hollanda (1972), sobre a expulsão dos Jesuítas,

(...) as consequências de sua expulsão foram, de imediato, desastrosas no campo educacional: suprimiu-se um ensino pouco eficiente que não foi substituído por um outro, melhor organizado. Portugal, que jamais gastara um real com o desenvolvimento e a manutenção do ensino na colônia, manteve a mesma política em relação à educação brasileira (HOLLANDA, 1972, p. 366).

Veio a Independência do Brasil, Proclamação da República e poucas diferenças podem ser notadas no cenário educacional brasileiro. As escolas continuaram sendo elitistas e a maioria da população não tinha acesso a ela. As escolas existentes eram administradas na grande maioria por ordens religiosas, seguindo princípios de disciplina rígida, aprendizagem mecanizada, visando à formação de súditos. Não havia preocupação com cidadania.

Conforme Aranha (1992):

(...) é reforçado o viés elitista, continuando a educação elementar a receber menor atenção. Quanto à secundária, permanece propedêutica (voltada para a preparação ao curso superior), restrita às elites e acadêmica, resistindo, inclusive as reformas que pretendiam tornar seu conteúdo menos humanístico. Essas tentativas decorrem da influência positivista, incentivadora do estudo das ciências da natureza e das matemáticas (ARANHA, 1992, p. 242).

O ano de 1930 é o marco inicial do processo educacional brasileiro regulamentado por lei. Nesta ocasião o governo federal cria um departamento regido pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro, que passa a ser chamado de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública:

Art. 5º - Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (BRASIL, 1930, n.p.).

A criação deste ministério evidencia que a educação não usufruía de nenhuma prioridade, pois temos uma educação com múltiplas funcionalidades; a missão do então ministro Francisco Campos era promover ações de assuntos pertinentes ao ensino, à saúde pública, ao esporte, ao meio ambiente e à assistência hospitalar. Percebe-se aqui que a educação continuava com traços do modelo colonial, sem ter um direcionamento próprio, ou seja, à mercê da vontade da classe dominante.

O ano seguinte foi marcado pela criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Este departamento com caráter consultivo do ministério já citado (Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública) agora era específico para tratar de assuntos exclusivos da educação. Assim era formado:

- I- Um representante de cada universidade federal ou equiparada.
- Um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não incorporados a universidades.
- Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado.
- Um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado.
- Três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e de ensino (BRASIL, 1931a, n.p.).



Diante de uma análise da primeira formação do CNE fica evidente que a educação brasileira era excludente, uma vez que em sua composição não apareciam pessoas ou segmentos sociais que viessem representar toda a sociedade. A sua representação já era a cara do cenário político e econômico brasileiro da época, que não possuía prioridade em atender a todos os cidadãos. Esta questão fica evidente também nos demais decretos criados neste período, que determinavam o funcionamento da nossa educação<sup>1</sup>.

Ao observar estes decretos percebe-se que a cada regulação de um novo segmento educacional, estes seguiam as mesmas tendências, voltada para o os estudantes filhos dos poderosos no Brasil. Transparece assim que não se pensou em criar uma escola para todos, na qual poderiam compartilhar os mesmos espaços o indígena, o negro, o quilombola e o camponês.

Dessa forma, é possível afirmar que o que sempre esteve em jogo foi a hegemonia de poder, que ocasionou a limitação das oportunidades. Isso fica claro desde o início do processo de construção do nosso currículo que sempre ignorou a interculturalidade, que traz como meta a homogeneização do ensino em todas as esferas, seja nas escolas públicas ou privadas, com uma proposta única para todos.

Percebe-se nesses primeiros decretos muita dificuldade do governo em proporcionar um modelo educacional que pudesse contemplar a todos os segmentos sociais que o país detinha, pois a escola existente neste período era de um público seletivo, para o qual as oportunidades diferiam dos demais, uma vez que os filhos dos indígenas, dos negros, dos camponeses e dos quilombolas viviam outras realidades.

Muitas destas famílias não tinham a educação como prioridade, uma vez que a força de trabalho dos filhos fazia parte da rotina diária de sobrevivência dos mesmos. Por outro lado, os privilegiados financeiramente não tinham este problema e suas famílias sempre pressionavam o poder governamental para que as sequências da vida escolar de seus filhos fossem asseguradas, pois desse modo teriam acesso final aos estudos secundários e garantiriam sua chegada às universidades.

O resultado destas pressões fica visível nas ações governamentais que resultam em dois decretos, o de nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre a organização do ensino

---

<sup>1</sup> Decreto nº 19.851 - de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852 - de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 - de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158 - de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto nº 21.241 - de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre o ensino secundário.

superior no Brasil e adota o regime universitário, e o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Veja o que diz o Art. 2º do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931:

A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos atos desígnios universitários (BRASIL, 1931b, n.p.).

Ao observar as justificativas para a criação da referida lei, percebe-se que a preocupação do governo com a progressão escolar dos alunos era a chegada às universidades. No entanto, esse avanço no processo educacional brasileiro não vinha beneficiar a todos os cidadãos; isso porque a clientela que seria beneficiada neste primeiro momento era aquela que já vinha estudando com um propósito determinado pelos familiares da burguesia daquele período, que sonhavam em ver seus filhos fazendo Direito, Medicina, Odontologia, entre outros cursos de destaque na sociedade.

Esta situação só vai começar a tomar outro rumo a partir de 1932, com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento esse que reivindicava uma escola que viesse atender a todos os segmentos sociais. Para que isso ocorresse propunham então um sistema escolar que fosse público, gratuito e obrigatório que atendesse um público que tivesse até 18 anos.

Pela primeira vez no Brasil a educação foi pensada para todos, pois o que estava em pauta agora era a reconstrução de um sistema educacional para o país que não fosse somente elitista e que as oportunidades fossem estendidas para todos, aqui já se pensava em respeitar a interculturalidade de nossa sociedade. O resultado desta reconstrução proporcionaria uma melhoria a todos e supriria as necessidades do Brasil que caminhava para a industrialização.

Esse documento não foi obra do acaso, mas sim fruto de luta de um grupo de pessoas que compunha a elite intelectual da época, que eram excluídos das ações governamentais. Por mais que fossem pessoas que possuíssem ideologias diferentes, decidiram se unir em prol de buscarem a terem espaços nas tomadas de decisões e participarem também da organização da sociedade brasileira.

Estes acreditavam que a mudança só iria acontecer se a educação fosse o pilar, daí surge um novo contexto histórico descrito como “uma educação nova” que propunha dar oportunidades para todos e atender ao contexto social brasileiro que encaminhava nas áreas técnica e industrial.

Suas lutas não foram em vão e as mudanças passaram a ocorrer. Em 1934 a educação passa a ser citada na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho. Veja o que afirmava o Art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, n.p.).

Ao analisar este artigo percebe-se que o poder governamental se mantém sozinho na tomada das decisões, excluindo assim os intelectuais precursores da educação nova dos planos de mudanças, quando limita que a educação seria ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Isso mostra que os governantes, mesmo não entendendo a fundo sobre os processos educacionais, sabiam do poder das mudanças que a educação poderia provocar em uma nação. Três anos após a Constituição de 1934 começam a surgir grandes mudanças no cenário educacional brasileiro a partir da criação de novas leis: a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 que trouxe grandes mudanças no sistema educacional, o Decreto-Lei nº 92, de 21 de abril de 1937 que cria Serviço Nacional de Teatro e o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 que cria o Instituto Nacional do Livro e facilitou as produções literais, culturais e didáticas.

As mudanças consideráveis que foram implantadas a partir destas normativas começam pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que estabeleceu grandes reformas e estruturou o sistema educacional brasileiro. A primeira mudança ocorreu no nome do ministério, como mostra o Artigo 1º: “O Ministério da Educação e Saúde Pública passa a denominar-se Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 1937a).

O artigo 34 desta lei mostra a criação da Universidade do Brasil, oriunda de duas universidades: a do Rio de Janeiro e a Técnica Federal. Outras mudanças significativas ocorreram também no ensino profissional com a criação de novos liceus:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos.

Parapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e grãos, por todo o território do Paiz (BRASIL, 1937a, n.p.).

Destaca se outros órgãos criados, tais como:

Art. 39. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos.

Art. 43, § 1º Fica criada, na Biblioteca Nacional, para leitura de cegos, uma secção Braille, que será dirigida por um cego de comprovada competência.

Art. 40. Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a

promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral.

Art. 46. Fica creado o Serviço do Patrimonio Historico e Artístico Nacional, com a finalidade de promover, em todo o Paiz e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio historico e artístico nacional.

Art. 48. Fica creado o Museu Nacional de Bellas Artes, destinado a recolher, conservar e expor as obras de arte pertencentes ao patrimonio federal.

Art. 50. Fica instituido o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programmas de caracter educativo (BRASIL, 1937a, n.p.).

Em relação ao Decreto-Lei nº 92, de 21 de abril de 1937 que criou o Serviço Nacional de Teatro, com a justificativa que é encontrada em seu artigo 1º: “O teatro é considerado como uma das expressões da cultura nacional, e a sua finalidade é, essencialmente, a elevação e a edificação espiritual do povo” (BRASIL, 1937b), fica notório que a ideia do governo com este decreto era controlar também essa atividade cultural que até então era uma arma nas mãos dos intelectuais e religiosos.

Ainda assim, a criação do Serviço Nacional de Teatro foi um grande avanço cultural, pois transformou uma atividade que era considerada marginal em algo extremamente importante na conjuntura cultural e política daquele período, possibilitando mais espaço para a atuação dos intelectuais, mas também se tornou um espaço propagandístico das ações governamentais.

Desse modo, a década de 1930 foi um período de muitas realizações, na qual muitas leis foram criadas normatizando várias áreas que até então o governo não tinha total controle. Houve muitos avanços em vários setores em torno da educação, no entanto o desenvolvimento da educação deixou muito a desejar neste primeiro momento, uma vez que pouco se fez no intuito de melhorar a educação brasileira e seu processo de ensino e aprendizagem.

A década de 1940 foi o período em que a legislação educacional regulamentou os estabelecimentos e as modalidades de ensino através de quatro decretos em períodos diferentes: Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 - Lei orgânica do ensino industrial; Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 - Lei orgânica do ensino secundário; Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 Lei Orgânica do Ensino Primário; e o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal:

Quadro 1 – Leis brasileiras da década de 1940

Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 Lei orgânica do ensino industrial	Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 Lei orgânica do ensino secundário	Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 Lei Orgânica do Ensino Primário	Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 Lei Orgânica do Ensino Normal
<p>Art. 4º</p> <p>1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.</p> <p>2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.</p> <p>3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.</p> <p>4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.</p>	<p>Art. 1º</p> <p>1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.</p> <p>2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.</p> <p>3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.</p>	<p>Art. 1º</p> <p>O ensino primário tem as seguintes finalidades:</p> <p>a) Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;</p> <p>b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;</p> <p>c) Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.</p>	<p>Art. 1º</p> <p>Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.</p> <p>2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.</p> <p>3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.</p>

Fonte: autor da pesquisa (2022)

Conforme o que pode ser observado nos conteúdos destes textos legais, estas leis tinham o propósito de, além de preparar pessoas quanto ao aspecto intelectual, preparar trabalhadores qualificados e instruir os brasileiros para serem patriotas.

O Art. 20 do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 deixa transparecer ainda um caráter discriminatório para com as pessoas com deficiência, pois para o indivíduo ingressar no processo de ensino em algumas modalidades, exigia-se do mesmo as seguintes condições:

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão.(BRASIL, 1946a, n.p.).

A organização da estrutura educacional brasileira começou de forma segregadora e excludente, e em muitos casos, também machista, pois eram dadas ao indivíduo do sexo masculino grandes possibilidades de evolução intelectual e profissional, enquanto a mulher tinha poucas possibilidades, limitadas ao que ainda a colocava como um ser meramente inferior aos homens e responsáveis pelo cuidado do lar e da família. Logo, sua formação intelectual estava diretamente ligada ao cotidiano familiar.

De lá para cá o que prevaleceu na maioria das normativas foram atitudes governamentais que contribuíram para a consolidação de um currículo que muitas vezes tornou parte da sociedade brasileira invisível, como é o caso dos indígenas, negros, camponeses e quilombolas.

Em 1942 foram criados vários Decretos-Lei, chamadas de Leis Orgânicas. Essas leis organizaram o ensino, que passou a ser composto por: Ensino Primário, com cinco anos de duração; Ensino Ginásial, com quatro anos de duração e três anos do Ensino Colegial, que podia ser clássico ou científico.

O fim da Era Vargas trouxe a necessidade de uma nova Constituição (1946) que atendesse um regime democrático. Nessa lei, inspirado no movimento dos Pioneiros de 1930, veio garantindo que todos tinham direito a educação, e que o estado tinha o dever de garantir esse direito. Viu-se a necessidade de uma lei que definisse as diretrizes da Educação Nacional. Essa lei só ficou pronta treze anos depois, com a criação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61.

Zagury (2002) afirma que

Por isso é mister tratar de compreender que, se a escola não é ainda hoje aquela ideal, por outro lado, é ainda o único lugar em que nossos filhos encontram pessoas que dedicam suas vidas – assim como nós, pais – a formação das novas gerações (ZAGURY, 2002, p. 14).

A escola nesse contexto constitui uma ferramenta indispensável e primordial para que se efetive, por meio do processo de ensino e aprendizagem, uma formação satisfatória no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e saberes empíricos, bem como para o processo de mudança social, política e econômica, se não ao todo, mas para boa parte da sociedade.

Desse modo, deve ser priorizada uma educação que valorize a diversidade cultural e questione o caráter monocultural e etnocêntrico que tem prevalecido nas escolas. Conforme Rocha (1988), etnocentrismo é: (...) “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (ROCHA, 1988, p. 5).

O Brasil é um país essencialmente multicultural, e, por conseguinte, possui identidades e culturas plurais que juntas formam nossa sociedade. Essa característica também se manifesta no ambiente escolar. Logo, a escola não pode ser pautada em uma visão etnocêntrica, pois é um lugar de manifestações culturais diversas, e necessariamente precisa ser heterogênea para poder abarcar todas as singularidades dos sujeitos sociais que a compõem sem perder a interculturalidade.

Partindo desses pressupostos, conforme visto até aqui diversos textos legais já foram criados e aplicados na educação em nosso país, compondo o que chamamos de Legislação Educacional Brasileira. Entretanto, nosso olhar recai a partir de agora sobre alguns dos documentos oficiais que norteiam e embasam nossa Educação Básica, tais como as DCNG/EB, os PCNs, o PNE e a BNCC.

## **2.2 Interculturalidade na LDB**

O período que antecedeu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases LDB 4.024/61, caracterizou-se pelo confronto entre a escola pública e privada, entre educadores católicos e laicos. Apesar de aparentar certa democratização, o ensino continuou sendo conservador, ostentando ares de transformação, porém mantendo um ensino autoritário, com muitas dificuldades de acesso, como os exames de admissão entre o primário e ginásio, os testes seletivos para ingressar no Ensino Profissionalizante e o vestibular eliminatório para o ingresso no curso superior.

Havia, também, uma crítica contundente, pois a LDB 4.024/61 reproduzia a organização da sociedade em classes. O Ensino Primário era para a classe pobre, o Ensino Médio para a classe média e o Ensino Superior para a classe alta. Esse funil escolar era também um funil social.

Com a ditadura militar, e o aceleração do processo de produção brasileiro, foram estabelecidas novas Diretrizes para a Educação brasileira, por meio da LDB 5.692/71. Dentre as mudanças estabelecidas, estava a nova nomenclatura do ensino (grau); o primário e o ginasial se uniram, formando o 1º grau, com oito anos de duração e o colegial passou a ser

chamado de 2º grau, que agora passou a ser profissionalizante.

Ampliaram-se as ofertas, forçando as escolas a se reorganizar para fazer frente às novas ofertas. Os professores e os técnicos foram chamados pra um processo de reciclagem. Em alguns estados foram implantados centros de treinamentos. Institui-se a carreira de professor, articulada a sua qualificação, porém independente do seu nível de atuação. A orientação era municipalizar o ensino de 1º grau, a esfera estadual atenderia o ensino de 2º grau e a união era responsável pelo Ensino Superior.

Como já é de se imaginar, as administrações das escolas eram acompanhadas de perto, uma vez que eram fiscalizadas e censuradas todas as ideologias que pudessem contrariar o estado. As repressões, torturas, prisões e exílios contribuíam para a adaptação das escolas e universidades aos ideais da ditadura. O poder nas escolas era centralizado, com cunho de autoritarismo, onde tudo era fiscalizado de perto, tendo um controle do processo educacional.

Como comenta Aranha (1992),

Politicamente, os brasileiros perdem o poder de participação e crítica, e a ditadura se impõe violenta. (...) retira todas as garantias individuais, públicas ou privadas (...) o Decreto-lei nº 477, aplicado aos professores, alunos e funcionários das escolas, proibi-lhes toda e qualquer manifestação de caráter político (ARANHA, 1992, p. 253).

Viveu-se nos meados de 1980 uma situação política de abertura gradual. Iniciaram-se as discussões para a elaboração de uma nova Constituição Federal. A Constituição/ 88 deu um grande salto na legislação ao assegurar a todos a igualdade de condições para o ingresso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação.

Diante das novas configurações sociais que o Brasil assumiu, surgiu a necessidade de se estabelecer uma nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96, que deveria atender a necessidade das novas perspectivas para a educação nacional. As diretrizes da educação brasileira passam a ser definidas a partir da necessidade de formar cidadãos que saibam exercer sua prática social.

Neste cenário a Educação tem papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Para isso, os professores e demais funcionários devem estar engajados em atividades educacionais organizadas em torno de princípios pedagógicos e sociais democráticos.

Tomemos por exemplo a Educação do Campo, que se originou a partir das lutas sociais. Com a aprovação da nova LDB, ocorreram grandes melhorias no que diz respeito ao âmbito legal desta, pois a nova lei instituiu a oferta da educação básica na zona rural,



estabelecendo ainda que os conteúdos e o calendário escolar precisam contemplar as peculiaridades e tradições que permeiam a vida dos camponeses. Também é destacada a formação do indivíduo que deve prepará-los, para que se tornem cidadãos e cidadãs ativos e atuantes nos diversos contextos sociais, respeitando sua cultura (BRASIL, 1996).

A questão do multiculturalismo é abordada em diversos outros pontos da LDB. Alguns trechos destacam a preocupação com a diversidade cultural do país, como podemos observar no Art. 3º em alguns de seus incisos, que versam sobre os princípios que embasarão o ensino:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, p. 2).

Posteriormente outros incisos que tratam do multiculturalismo foram inseridos, respectivamente pelas leis nº 12.796, de 2013, nº 13.632, de 2018 e Lei nº 14.191, de 2021, que alteraram o texto original incluindo novos incisos e apresentam as seguintes proposições, estabelecendo que o ensino deve ser ministrado conforme os seguintes princípios: XII - consideração com a diversidade étnico-racial”; “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 1996, p. 2).

Quando se trata de referência direta à interculturalidade, a LDB, em seu Art. 78º, quanto à Educação Escolar Indígena recomenda que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, p. 6).

Em outros trechos é possível perceber a preocupação com a interculturalidade, ainda que este termo não apareça explicitamente, como na parte do Art. 26º que trata dos currículos a serem implantados na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, e que, segundo o documento, devem ter base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 6).

Ainda no Art. 26 a interculturalidade no processo educacional é enfatizada, pois

segundo a LDB: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p. 6).

Conforme podemos observar, até mesmo o texto legal ora apresentado deixa transparecer certa imprecisão quando se trata da interculturalidade em sala de aula, pois não tenciona o processo necessário para isso, apenas sugere quando afirma que as contribuições das diferentes culturas deverão ser ‘levadas em conta’ no ensino de História do Brasil. A esse respeito, podemos observar o avanço no campo educacional a partir da implementação da LDB ao observar as palavras de Alves e Rocha (2020):

Portanto, ao tornar possível a flexibilização da organização escolar, dos calendários e dos currículos através do reconhecimento da diversidade que se explicita nas especificidades regionais, sociais, culturais e também na existência de diferentes processos de ensino aprendizagem, esses dispositivos da LDB abriram espaço para a construção de escolas diferenciadas (ALVES; ROCHA, 2020, p.100).

De modo geral, podemos concluir que a LDB se torna um marco quando se trata da educação intercultural, pois a partir deste documento a interculturalidade deixou de ser apenas um conceito na legislação educacional brasileira e passou a integrar as políticas educacionais, ainda que ao longo do mesmo não seja possível encontrar uma conceituação ou definição deste termo, nem tampouco orientações que auxiliem no modo como tal deve ser trabalhada nas instituições de ensino.

### **2.3 Interculturalidade nos PCNs**

O reflexo das mudanças no contexto educacional, respeitando a interculturalidade existente em nosso meio, passa a ser percebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial na área de História e Geografia, editados pelo MEC em 1997. Estes parâmetros têm como objetivo nortear o ensino brasileiro embasado nas habilidades e competências que são desejáveis nos educandos, e que, de acordo com seus idealizadores, podem e devem ser trabalhadas nas disciplinas que compõem o currículo escolar (BRASIL, 1997a).

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.

Considerando que fica a cargo da disciplina de História abordar a interculturalidade

em sala de aula, os PCNs apresentam uma preocupação especial quando se trata dessa disciplina na Educação Básica. De acordo com o disposto nas DCNG/EB (BRASIL, 2013):

Art. 3º - § 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2013, p. 513).

Os PCNs de História buscam evitar discutir os conteúdos a serem trabalhados, focando nos conceitos e ações que precisam ser valorizados. Dessa forma, ele tenta suprimir o ensino tradicional de História, fundamentado nas personalidades políticas e militares, partindo da noção de sujeito histórico, enxergando-o como:

(...) agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade (BRASIL, 1997a, p. 27).

O trecho acima enfatiza a necessidade de valorizar o sujeito histórico, ressaltando-se que pode ser considerado como tal aquele ou aquilo que contribui e participa da formação dos processos históricos, o que necessariamente evoca a interculturalidade, visto que todo sujeito histórico se encontra inserido em uma cultura específica. Logo, a escola precisa dar a este assunto o devido respeito e espaço no currículo intercultural, pois é uma forma de reconhecer e valorizar a formação histórica e cultural do local onde se vive. Tal ação é relevante para a promoção da interculturalidade, uma vez que as sociedades têm uma relação contundente com o local onde vivem e estabelecem seus traços culturais ao longo do tempo.

Para Moraes, Ramalho e Silva:

O estudo do lugar onde o ser humano vive constituindo relações com diferentes sujeitos, tempos e espaços, é o que se pode chamar de “História Local”, pois estuda a realidade próxima do homem, fazendo aguçar neste o senso de preservação da memória e do lugar onde vive (MORAIS, RAMALHO; SILVA, 2006, p. 04).

Conforme Resnik (2002), no que diz respeito ao ambiente local como objeto de análise, este se torna um local privilegiado de estudos, uma vez que a partir do local é possível identificar e estudar diversos aspectos sociais nos mais variados campos da ação humana.

A presença da história local nos PCNs justifica-se pelo argumento de que o ensino-aprendizagem ganharia mais significado por respeitar a interculturalidade, já que a abordagem estaria embasada em situações e elementos corriqueiros, como família, amigos e outros grupos sociais, partindo da proposta de ampliar a capacidade de observação do contexto para assim compreender as diversas relações sociais existentes:

(...) reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; (...) reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência (BRASIL, 1997a, p. 40).

Este debate já havia sido suscitado anteriormente, mas é na década de 1990 que passou a ser destacado com a proposta dos PCNs de história e dos temas transversais. O ensino então proposto busca embasar os alunos para que estes possam ampliar a compreensão de sua realidade, confrontando e relacionando-a com outras culturas, realidades históricas e sociais, sendo capazes de realizar suas escolhas, além de estabelecer critérios para orientação de suas ações enquanto sujeito crítico e socialmente participativo.

Os conteúdos de História na Educação Básica enquanto vetores da interculturalidade apresentam três grandes intenções: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes, favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades, e proporcionar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da cultura geral de um povo, sendo o diálogo entre as diversas culturas existentes no Brasil necessário para que o indivíduo se situe enquanto parte integrante de uma nação, ainda que detentor de uma cultura própria.

Abordando a questão dessa diversidade cultural que o Brasil possui, sua gama de culturas é enfatizada em outro volume dos PCNs que tratam do tema Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998a):

(...) Cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra. Alguns temas, conceitos e termos da temática da Pluralidade Cultural dependem intrinsecamente de conhecimentos antropológicos, por se referirem diretamente à organização humana, na qual se coloca a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 132).

Conforme esse documento, a cultura pode ser definida como um conjunto de códigos simbólicos que são reconhecíveis por determinado grupo, e a partir destes códigos é que se produz o conhecimento; enquanto ainda criança os indivíduos aprendem os valores de seu grupo e na vida adulta é inserido neste grupo graças a estes conhecimentos.

Desse modo, o que norteia os PCNs é a busca pelo reconhecimento e valorização do caráter heterogêneo que a cultura brasileira possui, servindo assim como base para o estabelecimento de uma frente de combate às exclusões e discriminações sociais. Logo, nos PCNs as diferenças são o que definem a identidade nacional de nosso país, sendo este um “país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, 1997b, p. 121).

No entanto, uma crítica é constantemente defendida pelos autores que estudam os

PCNs em voga, que é a inexistência do conceito de cultura popular, o que acaba desfavorecendo o interculturalismo no ambiente escolar, uma vez que grande parte da população discente é originária das camadas sociais populares. Para Viana (2003):

A “pluralidade cultural” tem muito a contribuir se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais – embora este seja um aspecto importantíssimo - e, valorizarmos também as situações de ensino e aprendizagem que contemplam a possibilidade de pensar sobre as situações de desigualdade e a necessidade e mudanças sociais (VIANA, 2003, p. 113).

Para a autora, as relações interculturais precisam ser valorizadas no ambiente escolar, o que de fato irá ocorrer quando as culturas populares forem consideradas e inseridas nos debates. De certo modo, a supressão desta temática em específico acaba por menosprezar as diferenças sociais, tanto as de aspecto étnico quanto de aspecto econômico, e ignora as peculiaridades que existem nas relações sociais entre os diferentes grupos que compõem a população brasileira.

Outro aspecto que pode ser questionado quando se trata da interculturalidade nos PCNs é o fato de que as temáticas relativas ao tema são apenas pontuais, relegadas à categoria de tema transversal. Isso reflete o modo como a temática costuma ser trabalhada nas escolas, o que não deveria ocorrer já que o processo de educação intercultural deve ser contínuo, compondo o currículo de forma sistemática, a fim de que esse pensamento se torne natural e presente na sociedade como um todo. De qualquer forma, não podemos ignorar o caráter vanguardista dos PCNs por apresentarem uma primeira tentativa de ensino interdisciplinar ao traçar parâmetros para as áreas disciplinares.

## **2.4 Interculturalidade nas DCNG/EB**

As DCNG/EB consistem em um documento que apresenta normas obrigatórias que devem ser seguidas pela Educação Básica, e têm o intuito de orientar o planejamento curricular das unidades e sistemas de ensino. O Conselho Nacional de Educação – CNE é o responsável pela criação destas diretrizes. Cabe destacar que mesmo existindo documentos legais que norteiam a educação e que foram concebidos mais recentemente, as DCNG/EB continuam sendo a estrutura, cabendo aos documentos complementares, como o PNE, BNCC e outros, detalhar os conteúdos e estabelecer competências e habilidades que devem existir nas diversas etapas de ensino. Segundo as DCNG/EB (BRASIL, 2013):

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos

Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação (BRASIL, 2013, p. 8).

As DCNG/EB se originaram a partir da LDB, e objetivam orientar o planejamento dos currículos nas unidades escolares estabelecendo conteúdos básicos, de modo que estes sejam alcançados por todos os alunos, promovendo assim a equidade e a imparcialidade no processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de não favorecer nenhum aluno em específico. Entretanto, é pensada e defendida a aplicação de tais conteúdos com base nos contextos diversos que fazem parte da realidade escolar.

A edição lançada em 2013 pelo MEC unificou todas as diretrizes que haviam sido aprovadas anteriormente, e que dizem respeito à educação básica, tais como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Direitos Humanos, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Educação Especial, entre outros;

Conforme o próprio documento (BRASIL, 2013):

(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distritais e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

O texto das DCNG/EB apresenta um conjunto de princípios e procedimentos a serem adotados pela Educação Básica, e orienta as escolas no momento de organizar e desenvolver suas propostas pedagógicas, e desse modo, fornecem subsídios para que a formação básica seja garantida e ofertada a todos.

Considerando que o foco desta dissertação é a interculturalidade, intentamos analisar a compilação das DCNG/EB lançada em 2013, com o intuito de selecionar os textos que tratam especificamente da questão da interculturalidade. Nosso recorte de estudo recai sobre alguns dos povos invisibilizados no currículo, oriundos das minorias compostas pelos povos tradicionais brasileiras, conforme já descritos previamente.

Após uma leitura detalhada e minuciosa do referido documento, elencamos por ordem cronológica os trechos em que há referência direta e indireta à interculturalidade na Educação Básica, conforme podemos observar a seguir:

Quadro 2 – Trechos que tratam da interculturalidade nas DCNG/EB

	DOCUMENTO REFERÊNCIA	TRECHOS QUE TRATAM DA INTERCULTURALIDADE
<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</b></p>	<p>RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>	<p>Art. 2º - § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.</p> <p>§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.</p> <p>§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.</p>
<p><b>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo</b></p>	<p>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008</p> <p>Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o Desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p>	

<p style="text-align: center;"><b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena</b></p>	<p style="text-align: center;">RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012</p> <p style="text-align: center;">Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</p>	<p>Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.</p> <p>Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.</p> <p>Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:</p> <p>III – assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;</p> <p>Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:</p> <p>II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.</p> <p>Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.</p> <p>Art. 7º - § 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.</p> <p>Art. 9º - § 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.</p> <p>Art. 14º - § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e</p>
--	--	---



		<p>multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.</p> <p>§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.</p> <p>Art. 15º - § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.</p> <p>Art. 19º - § 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.</p> <p>Art. 20º - § 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.</p> <p>Art. 27º - § 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.</p>
--	--	--

<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola</b></p>	<p>RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012</p> <p>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.</p>	<p>Art. 1º - § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.</p> <p>Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:</p> <p>I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;</p> <p>V - valorização da diversidade étnico-racial;</p> <p>VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;</p> <p>Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:</p> <p>XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.</p> <p>Art. 17º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.</p> <p>§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:</p> <p>III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;</p> <p>Art. 34º - § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.</p> <p>Art. 50º - A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:</p> <p>VI - ter como eixos norteadores do currículo:</p> <p>h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.</p>
--	---	---

Observando os excertos elencados acima, é possível perceber que a temática da interculturalidade se mostra bem presente nas DCNG/EB. No entanto, esta presença se torna mais evidente no documento que trata da Educação Escolar Indígena. As trocas culturais que traspassam os povos indígenas e os não indígenas no Brasil acabaram resultando em grandes perdas para aqueles, o que tem despertado em alguns destes o desejo de retratar esse massacre cultural que ocorreu em nosso país. Tal atitude pode ser destacada no contexto das DCNG/EB, em que transparece uma preocupação maior no sentido de abordar a interculturalidade no ambiente escolar quando se trata destes povos.

Logo em seguida, as diretrizes que mais abordam a interculturalidade são aquelas destinadas aos quilombolas. A dívida cultural com os povos oriundos da raça negra também é grande no Brasil, devido aos processos históricos de escravidão e discriminação. As DCNG/EB buscam contribuir com essa reparação histórica ao citar por diversas vezes a questão da interculturalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também possuem fragmentos que demonstram preocupação com a promoção da interculturalidade no ambiente escolar, ainda que a quantidade de citações seja menor que aquela encontrada nos dois povos já citados.

Por fim, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo não foi encontrada nenhuma passagem que faça referência direta à interculturalidade. Cabe destacar que a cultura própria dos povos camponeses é destacada e defendida no referido documento, que busca ao longo de todo o texto promover a emancipação dos sujeitos do campo, por meio de uma educação que respeite e considere a cultura destes enquanto mecanismo possível de ações didáticas em sala de aula, no intuito de promover um ensino e aprendizagem pautado na criticidade e no respeito às peculiaridades do alunado.

## **2.5 Interculturalidade no PNE**

Trabalhar a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem é um desafio considerável, mas que precisa ser enfrentado, pois esse é um traço natural de nossa sociedade, originada a partir de variadas culturas e saberes. Outro aspecto relevante em nosso país é a questão da desigualdade social, evidenciada especialmente nas culturas populares.

A desigualdade social é um “fenômeno tem se caracterizado como marca dos grandes centros urbanos, que são capazes de congregam, em uma mesma localidade, diferentes grupos

sociais com interesses econômicos, políticos e sociais antagônicos” (GUZZO; FILHO, 2005, p. 15).

Desta forma é natural que as instituições fiquem em sua quase totalidade, inseridas num meio desigual, o que sugere uma ação conjunta entre estados e municípios. Entretanto, há quem pense diferente e que afirme categoricamente que mesmo diante do esforço e empenho de uma parcela significativa da sociedade, “essas mudanças nos modos de pensar os coletivos diferentes e de repensar o Estado, suas instituições e políticas não se completaram” (ARROYO, 2011, p. 90).

Isso significa dizer que nem sempre as ações planejadas pelas referidas partes têm seu efeito ou impacto significativo na transformação da sociedade, em especial, as desigualdades no contexto escolar, para outros, o que o estado ou o município não conseguem realizar em conjunto, torna-se uma tarefa única e reservada a escola, o que pode resultar em sobrecarga principalmente sobre trabalho docente, desviando por completo sua ação pedagógica.

Para sanar este problema nasceu o então denominado PNE - Plano Nacional de Educação, incluindo demandas inerentes à ação conjunta dos estados e municípios, trabalhando na esperança de elevar a qualidade do ensino por meio de artigos e resoluções atendendo uma necessidade urgente da educação, “este plano nacional desdobrou-se nos planos estaduais e municipais e constituem, na atualidade, o desafio maior para implantação de uma educação de qualidade. Como política pública educacional proporciona reflexos diretos no cotidiano escolar” (FERREIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 02).

A Lei 13.005/2014 que institui o PNE é um documento que apresenta diretrizes e estratégias direcionadas à política educacional brasileira, e metas estabelecidas para o período entre 2014 e 2024. Dentre as 10 diretrizes estabelecidas no plano, podemos destacar duas que fazem referência à interculturalidade, que são as de número 3 e 10:

- (...) 3 – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação. (...)
- 10 – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p. 1).

Além destas diretrizes, dentre as 20 metas do plano podemos destacar a de número 8 que estabelece como objetivo elevar a escolaridade média da população do campo, dos mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, conforme a autodeclaração fornecida ao IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Entretanto, diga-se de passagem, se tratando de desafios e consequências já experimentadas pela maioria dos estados da federação, talvez o PNE seja o maior deles, tendo em vista as dificuldades de colocar em prática o que foi projetado pelo referido plano.

O PNE se encontra fundamentado nas diretrizes da CF – Constituição Federal (BRASIL, 1988):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 102).

Ora, se de fato fossem todas essas propostas concretizadas de maneira prática e efetiva e não simplesmente subjetiva, por certo que já teríamos há muito tempo encontrado um caminho mais direto para a solução dos problemas com a desigualdade no ambiente escolar. O contexto histórico das desigualdades advém desde a colonização, período de regalias dos agricultores e privilégios, em detrimento da qualidade de ensino e inclusão dos filhos de operários, cujo acesso à escolaridade fora precário ao extremo e irrefutavelmente desigual.

Mesmo na tentativa de implementar políticas públicas, programas sociais e até um plano de abrangência nacional para o desenvolvimento da educação, a cultura dos povos invisibilizados é relativamente mais desfavorecida observado o modelo capitalista do estado, e embora as políticas públicas se voltem para ações de caráter mais assistencial nas instituições de ensino, isso não insere nas discussões em pauta o verdadeiro papel da escola como instituição de ensino e sua função de educar respeitando a interculturalidade.

Foram vários os textos legais que foram instituídos na legislação educacional brasileira e que foram analisados até aqui neste estudo. Destacamos que tanto a LDB quanto os PCNs e o PNE previram a elaboração e implementação de uma base curricular nacional. Este último trouxe dentre suas 20 metas, 04 que dizem respeito à criação dessa base. Em setembro de 2015 a Secretaria de Educação Básica do MEC divulgou uma primeira versão da BNCC<sup>2</sup>, e no final do ano de 2017 a versão final foi apresentada, cujo teor veremos a seguir.

---

<sup>2</sup> Documento disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base>>

## 2.6 Interculturalidade na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que obrigatoriamente deverá nortear os currículos das escolas públicas e privadas no país, e desse modo, é oficialmente a diretriz do ensino de todas as escolas do país. A BNCC teve sua aprovação em dezembro do ano de 2017, e desde então, surgiram diversas discussões sobre qual a forma mais adequada para executar as diretrizes voltadas para a educação em nível nacional, pois estas devem ser implementadas até o ano de 2020.

Cabe ressaltar que mesmo a BNCC tendo sua implantação iniciada em dezembro de 2018, e apesar do debate acirrado mais recente, a elaboração, discussão e implantação da BNCC já existem há certo tempo. Já na Constituição Federal se estabeleceu que deveriam ser fixados para o ensino no país conteúdos mínimos, no intuito de assegurar a formação básica nacional comum.

Também foram aprovadas em 2004 as “Diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira e africana”, sendo estas uma estratégia pedagógica para levar ao âmbito escolar o questionamento sobre as relações raciais no Brasil.

Diversos documentos legais já haviam previsto a implantação da BNCC, que se trata especificamente de um documento que apresenta estratégias e diretrizes que têm como objetivo ampliar o acesso à Educação em todos os níveis até o ano de 2024, e tal documento serve para orientar as coordenações e os professores do Ensino Básico. O documento, efetivamente, teve início em 2015 quando começou sua construção. Até chegar à versão final, três versões do documento foram redigidas, consultadas publicamente e debatidas.

Tal documento trouxe mudanças significativas para o âmbito educacional, dentre as quais podemos citar a inclusão do Ensino Religioso, o ensino obrigatório da língua inglesa e o uso de tecnologias para a aprendizagem. Temos na BNCC a definição de direitos de aprendizagem e os campos de experiências que substituem as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental. Estes campos possuem objetivos de aprendizado e desenvolvimento do aluno, e não unidades temáticas como anteriormente.

Entretanto, a implantação da BNCC não agradou a todos. Existem aqueles que fecham os olhos pra realidade, ou mesmo são alienados quanto às políticas que regem o ensino no país, e por conta disso, sequer conhecem a fundo do que se trata tal documento, mesmo atuando no âmbito educacional, mesmo existindo diversas frentes que propõem debater, esclarecer e combater este documento.

A maior crítica recai sobre o fato irrefutável de que a maioria das escolas públicas do país encontram-se em situação de precariedade, e as metas e objetivos estabelecidos pela BNCC não podem ser atendidos, pois grande parte das instituições de ensino do país não dispõem do padrão mínimo necessário para o funcionamento e efetiva implantação da base proposta.

No geral, a “diversidade cultural” encontra embasamento legal ao se considerar que o Brasil é um Estado Democrático de Direitos, com base no compromisso democrático tem-se o dever de assegurar a igualdade e a dignidade da pessoa humana, conforme expresso na Constituição Federal de 1988. É na CF que temos a segurança jurídica da diversidade cultural na afirmação:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de cultos e a suas liturgias; VIII – ninguém será privado de direitos por motivos de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; § 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (BRASIL, 1988, p. 9-11).

É possível observar no texto legal que há um compromisso do Estado com a proteção e promoção da diversidade cultural, ainda que o aspecto que se sobressai seja o religioso. O § 2º garante a proteção de outros direitos, o que pode ser entendido como uma abertura para as demais manifestações culturais, que além da religiosa, também são protegidas pelo Estado.

Ainda em seu Art. 215, o texto constitucional garante o pleno exercício dos direitos culturais, bem como o acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a difusão de manifestações culturais (BRASIL, 1988). O artigo 216 reafirma o que consta no artigo 5º:

Art. 216º Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais (BRASIL, 1988, p. 62).

Desse modo, presume-se que o país, enquanto Estado Democrático de Direitos tem o dever constitucional de garantir a “diversidade cultural”, e protegê-la. Entretanto, é

questionável se tal dever tem sido cumprido e respeitado na BNCC, uma vez que existe uma homogeneização dos conteúdos, que devem ser comuns a todas as instituições escolares.

As entidades, as associações de pesquisa, os movimentos de educadores há muito tempo defendem outra Base, e neste contexto fazem a defesa da educação pública, gratuita e laica. É vasta a produção sobre a posição deste movimento de educadores e educadoras contrária à ideia mercadológica da BNCC, sempre na busca de uma educação emancipadora, que conforme Arantes (2006):

Refletindo sobre a nossa sociedade, sobressaem a esse respeito, de imediato, a indústria cultural e as políticas culturais oficiais. Realmente, através desses e outros mecanismos socialmente bastante arraigadas embora imediatamente pouco visíveis (ex. a família, a formação profissional etc.) padrões cognitivos, estéticos e éticos, produzidos por especialistas e do interesse das classes dominantes, são difundidos por toda a sociedade (ARANTES, 2006, p. 44).

A implantação de uma base nacional comum para a educação básica no Brasil não é recente. Esta proposta está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, o discurso governamental nos faz querer entender como algo de agora, ao atropelar a discussão já construída pela formação do educador no Brasil.

Existe uma preocupação explícita nas ações governamentais e do MEC na implantação da BNCC, que sinalizam para equívocos gravíssimos no sentido de uma educação unificadora e de “currículo nacional” para o país. Neste sentido Sena (2019) chama a atenção para tantas questões graves que se avolumam no conjunto das reformas que atingem a educação. Para ela:

(...) por não rejeitar o exercício de pensar criticamente como ente federado autônomo; como profissionais da educação que têm o conhecimento como princípio, meio e fim da profissão. Por reconhecer a necessidade de abrir amplos e profundos debates que assegurem a construção de um currículo municipal sem que se percam: a) A autonomia política, pedagógica e intelectual, asseguradas constitucionalmente; b) A identidade e singularidades das comunidades, dos sujeitos para os quais a educação e a escola existem; c) O comprometimento com as lutas sociais que se expressam nas políticas públicas que conquistamos até aqui (SENA, 2019, p. 98).

A disputa de projetos distintos de sociedade e de educação não pode permitir que se reflitam na BNCC, anulando assim as conquistas democráticas da educação que foram construídas ao longo dos tempos com muito embate, ações, programas e projetos como a exemplo das modalidades específicas de educação que garantem a “educação do campo”, a “educação de pessoas jovens e adultas”, a “educação indígena”, a “educação quilombola”, a “educação especial”, a “educação de crianças em situação de itinerância” e tantas outras



modalidades e especificidades de educação que atendem as demandas sociais e das minorias.

Ainda conforme Sena (2019),

(...) é preciso sair da narrativa hegemônica e reconhecer no currículo, questões que ficaram marginais na sua construção, a exemplo dos saberes tradicionais, dos conhecimentos construídos para além da cientificidade europeia ou até mesmo das durezas da ciência, o conhecimento oriundo das práticas de vida dos trabalhadores, das lutas diárias, das experiências milenares. Mas, juntando tudo isso, à necessária garantia de acesso ao que a humanidade vem acumulando no campo da ciência, da cultura, das tecnologias, das artes, em âmbito universal, porque é deste acúmulo que as elites se valem para nos oprimir, nos comandar, nos aliciar (SENA, 2019, p. 99).

Não podemos nos omitir e muito menos ficar parados olhando os retrocessos acontecerem. Precisamos sim, enquanto trabalhadores da educação, sair em defesa de uma “educação libertadora” que atender a função da educação pública. Para a autora:

Acredita-se mesmo que a BNCC é uma proposta para melhorar a educação, diante desse cenário onde só vemos perdas? Se ela fosse uma proposta de melhoria da educação, de fato, os governos de Temer e Bolsonaro, que têm investido, pesadamente, em desfazer direitos dos trabalhadores (inclusive da educação), sustentariam essa proposta? Se essa a BNCC não estivesse alinhada aos interesses do projeto político destes governos, ela estaria em curso? (SENA, 2019, p. 104).

O que se observa na BNCC é a negação dos resultados das pesquisas educacionais, ao desconsiderar o “currículo vivido”, o “currículo em ação”, o “currículo posto em prática” com/os sujeitos da educação.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC aprovada em meio a dissensos teve sua implantação efetivada a partir de 2020. Já em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) se tornara desafiador, pelas suas 20 metas a serem gestadas da educação infantil à educação superior. A Base por sua vez, nos trouxe mais desafios por tentar promover mudanças de toda ordem: inclusão do Ensino Religioso, o ensino obrigatório da Língua Inglesa, o uso de Tecnologias na/para a aprendizagem. E ainda, para a educação infantil “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “campos de experiências para o trabalho com bebês e crianças pequenas”.

A BNCC responsabiliza as escolas quanto à garantia de que os alunos desenvolvam as competências e habilidades elencadas no documento, e apresenta dez competências gerais para a educação básica, objetivando nivelar a educação básica, especialmente diminuindo a discrepância de qualidade entre escolas públicas e privadas, segundo os discursos pró Base. É oficialmente a proposta de currículo para toda a rede de ensino do país. Entretanto, a implantação da BNCC está em meio a diversas polêmicas e contradições, e no entorno dessas

controvérsias queremos refletir a diversidade cultural e a possibilidade de um currículo multicultural.

Conforme já visto ao longo deste trabalho, existe uma diferença entre multiculturalidade e interculturalidade. Filho e Rocha (2018) apontam para uma reflexão sobre um currículo intercultural ao afirmarem que:

Pensar sobre o currículo implica trazer à discussão questões que vão muito além do conteúdo formal indicado nos componentes curriculares, é necessário partir da experiência educacional. Porém, os documentos devem falar, planejar, pensar o real, tendo a clareza de que não o esgotam, sendo ainda, por vezes, moldados por essa mesma realidade (FILHO; ROCHA, 2018, p. 143).

Os autores acima propõem um incentivo à troca de diálogos entre as diversas camadas de saberes que compõem o currículo, assim como com os saberes que se encontram em outros contextos, promovendo assim a interculturalidade. Refletindo a realidade do “currículo nacional” na Base, depreende-se que se trata de fomentar e pôr em prática a diversidade cultural e a interação entre estas culturas.

Logo, fica evidente que o ponto de partida para qualquer mudança estrutural na atual conjuntura educacional no Brasil só poderá acontecer a partir do momento que os atores sociais tomarem consciência de classe e conhecimento das amarras ideológicas que aprisionam o currículo das escolas brasileiras, tomem iniciativa e busquem tecer diálogos que venham contribuir para essa reconfiguração de valores e conteúdos.

Do modo em que a BNCC se encontra, não pode representar a educação brasileira multicultural e o multiculturalismo de seus sujeitos, não propiciando também a existência da interculturalidade necessária. A implantação da BNCC constitui um processo complexo e se correlaciona com diversas áreas e questões socioculturais, e necessita mais do que um novo padrão de currículo a ser seguido por todas as escolas brasileiras. Precisamos de outra Base que seja embasada na inclusão, na democracia e na valorização das culturas, respeitando as diversidades e promovendo o respeito às diferenças.

**SEÇÃO III**  
**A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA OS POVOS TRADICIONAIS E**  
**ORIGINÁRIOS**

### 3.1 Legislação educacional brasileira e a interculturalidade ao longo do tempo

Apesar de a legislação educacional brasileira ser composta por diversos documentos e textos legais, dos quais alguns foram citados ao longo deste estudo, podemos classificá-los como norteadores e embaixadores, sendo as DCNG/EB pertencentes a estes últimos. A principal diferença pode ser apontada como a obrigatoriedade dos embaixadores, enquanto os demais não são obrigatórios. Considerando a importância das DCNG/EB para o ambiente escolar, nos propomos a aprofundar o debate acerca da presença da interculturalidade nestes documentos, abarcando as populações tradicionais, aqui designadas como povos invisibilizados, pela peculiaridade e relevância de seus saberes e culturas.

Numa sociedade democrática, nenhum indivíduo ou grupo de interesses deveria reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Da mesma forma, um currículo não deve incluir apenas o que uma minoria julga importante, mas também as questões e interesses de todos os segmentos que compõem a sociedade em relação a si mesmos e ao seu mundo. Uma gestão escolar intercultural propõe aos indivíduos que deixem de ser passivos e assumam o papel ativo de elaboradores de significados, participando, efetivamente, de todo o trabalho e da organização escolar sem perder suas raízes e ao mesmo tempo lutando contra as correntes aprisionadoras da classe dominante.

Afinal, se as escolas se esquivarem de trabalhar com a interculturalidade a hipótese é que educarão pessoas individualistas, que sempre agirão pautadas em princípios do egoísmo. Entretanto, as escolas de uma sociedade precisam educar para que seus indivíduos possam ser participativos e com isso fortalecer as ações cooperativas, através da conscientização que se efetiva por meio da participação de todos na construção coletiva da cidadania.

A conquista de uma escola justa e igualitária gera crescimento em todos os setores, uma vez que somente por meio da coletividade, da participação, da solidariedade, e o espírito de grupo podem evoluir os seres humanos na sociedade. A escola precisa preocupar-se com o tipo de estudante que se abriga, para então definir pelo tipo e meio de educação que ela deve proporcionar. Para tanto a escola necessita ser palco de debates, trocas de opiniões, de estudos, de definições e decisões sobre o que se quer construir, procurando acima de tudo uma pedagogia humanizada, que objetiva inteiramente a construção do conhecimento a fim de alcançar desenvolvimento de uma cidadania que seja ativa e participativa.

A seguir veremos como o poder público e a sociedade elitizada têm tratado ao longo do tempo uma grande parte de nossa sociedade quando se trata de educação; ações que acabaram deixando os indígenas, negros, camponeses e quilombolas invisibilizados quanto

aos seus direitos.

A história desses povos invisibilizados em relação à educação tem sido marcada por lutas. As conquistas só vieram porque estes não se calaram diante de seus esquecimentos, sejam estes proporcionados pelo poder público e/ou pela burguesia dominante. A nossa história é a prova mais real de tais situações, que se inicia com os primeiros europeus colonizadores e que ainda nos apresenta resquícios desta colonização, o que ainda é refletido na base de nossa sociedade, principalmente no processo educacional. Freitas (2012) comentando sobre essa questão, afirma que:

Ainda na perspectiva monocultural, índios, afrodescendentes, enfim, minorias em geral não têm espaço nem voz segundo essa concepção, a escola é a mesma, ensina-se da mesma forma, o saber é universal. O problema, então, não é da escola. Nesse contexto, o problema da evasão escolar por dificuldades de socialização, ou pelos alunos não se sentirem parte do processo educativo, ou ainda por questões relacionadas à realidade desses grupos, raramente era discutido (FREITAS, 2012, p. 86).

Para melhor entendimento desse processo, vamos agora partir para uma análise histórica e descritiva de como a educação intercultural está (des)representada nas leis e nas práticas cotidianas do ambiente escolar. Assim, começaremos abordando a trajetória de nossos nativos, que foram os primeiros a receber um processo educacional em solo brasileiro, o que de início já demonstra a pretensão dos colonizadores, que tinham como único propósito o ato de civilizar e/ou educar.

### **3.2 Concepções de educação intercultural para a educação escolar indígena**

Com o ato de “civilizar e/ou educar” inicia-se uma educação escolar em nosso país, tendo esta um currículo alicerçado em diferentes fatores e interesses, com fases que abrangem diversos períodos. Suas características sempre foram próprias, com interesses específicos de determinado segmento social, e sempre teve como propósito beneficiar o dominador.

Os passos iniciais foram dados juntamente com a chegada dos primeiros europeus, que trouxeram uma educação escolar na qual os missionários jesuítas foram os responsáveis pela catequização, integração e socialização dos nativos, submetendo-os ao domínio da cultura europeia.

Nesta trajetória histórica tivemos algumas evoluções que passaram a ser regulamentadas por leis, a começar pela criação do SPI - Serviço de Proteção aos Indígenas em 1910, do Governo Federal, que foi delimitado pelo Decreto nº. 8072, de 20 de julho de 1910. Conforme o próprio documento, o objetivo era pacificar as tribos arredias e hostis e

proteger os indígenas conjuntamente com a política de ensino da FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Teve também neste mesmo período ajuda do SIL (Summer Institute of linguistics - Sociedade Internacional de Linguística) e de algumas instituições religiosas.

Mas, para Ribeiro (1996), estas novas ações não representaram efeitos positivos na vida dos indígenas, pois:

(...) não foram assimilados à sociedade nacional como parte indistinguível dela. Ao contrário dessa expectativa, a maioria deles foi exterminada e os que sobreviveram permanecem indígenas: já não nos seus hábitos e costumes, mas na auto-identificação como povos distintos do brasileiro e vítimas de sua dominação (RIBEIRO, 1996, p. 20).

Até então a proposta de “civilizar e/ou educar” na intenção de criar povos com culturas semelhantes às europeias continuou a fracassar. Não se pode afirmar que não mexeu com a cultura dos indígenas, pois os mesmos passaram a ser vistos como um povo “diferente”, nem europeu e nem nativo. Esta aculturação acarretou em uma situação de perdas tanto para o dominado quanto para dominador, sendo maior para os nativos.

O passo seguinte nesta trajetória foi o surgimento de segmentos fora das ações governamentais, que vinham de confrontos políticos educacionais existentes. Entre estes órgãos podemos citar: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônica Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio (CPI) entre outras, e a do Movimento Indígena.

Com estas novas ações, a política educacional nas décadas de 60 e 70 passa agora a ter voz em favor dos indígenas. Estes grupos passaram a lutar para que a educação fosse mais justa, que viesse a valorizar a cultura nativa e respeitasse o currículo nacional. Temos aqui um grande avanço em nosso processo educacional que acaba por despertar nos indígenas o desejo de uma educação diferenciada que atendesse suas necessidades sócio-históricas e culturais.

Agora tinha-se uma proposta para uma educação escolar que podia atender a toda a sociedade, que visava à qualidade e o respeito às culturas nativas. Para que isso ocorresse era preciso encarar a educação escolar como política pública, que de fato garantisse o direito à cidadania além de ser um instrumento de resistência e luta.

Um dos marcos vitoriosos em relação à educação indígena acontece com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que apresenta um reconhecimento ao direito dos povos indígenas à educação, respeitando sua diferença sociocultural e incentivando a valorização da língua materna. Isso pode ser observado em alguns artigos de nossa Carta Magna (BRASIL, 1988):

Artigo 3º, linha IV- Estabelece como um dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem,

raça, sexo, cor, idade ou outras formas de discriminação. Artigo 210, Parágrafo 2º- Assegura aos índios o direito de falar suas línguas nas salas de aula do ensino fundamental em suas aldeias (BRASIL, 1988, p. 7).

E ainda, neste documento o Artigo 231 e seus sete parágrafos compõem um capítulo dedicado exclusivamente aos indígenas brasileiros, dando-lhes o direito de permanecerem com seus costumes diferentes, no qual o ensino e aprendizagem pudessem acontecer sem prejudicar os envolvidos e o mais interessante, agora respaldados legalmente, garantindo assim um tratamento diferenciado e próprio aos indígenas, como mostra o artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988:

(...) o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reconheceu-se o direito dos índios a uma educação diferenciada dos demais segmentos da população brasileira (BRASIL, 1988, p. 125).

Assim, aparentemente já é possível pensar em um projeto pedagógico intercultural diferenciado e bilíngue respeitando todas as peculiaridades do universo escolar. No entanto, Alves e Rocha (2020) chamam a atenção para um aspecto importante da Constituição Federal, em seu artigo 231:

O que se pode perceber é que além do reconhecimento da organização social, das crenças e tradições, garante aos povos indígenas o direito originário sobre as terras que ocupam tradicionalmente, sob o imperativo do desenvolvimento os grandes empreendimentos com seus impactos diversos, tem burlado a lei através de medidas mitigadoras meramente monetárias que não conseguem dar conta da especificidade e das necessidades socioculturais desses povos (ALVES; ROCHA, 2020, p.108).

Os autores chamam a atenção para uma questão fundamental quando se trata dos povos originários, pois as políticas públicas que foram implantadas nem sempre contemplam as reais necessidades destes povos quando se trata das questões sociais e do respeito aos aspectos culturais dos mesmos, o que pode ser percebido nos demais documentos que continuaram sendo publicados neste sentido.

Em seguida à Constituição Brasileira de 1988 veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabeleceu de forma mais detalhada como seria o funcionamento dos sistemas de ensino quanto à questão indígena: Em 1999 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação homologou o CNE/CEB nº 14, que dá mais visibilidade no que tange à criação do projeto para transcorrer o funcionamento da escola em relação às políticas educacionais indígenas:

Artigo 5º- A formulação do projeto próprio, por escola ou por povo indígena terá por base:

I - as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da

Educação Básica;

II - as características próprias das escolas indígenas, em respeito às especificidades étnico- culturais de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolinguísticas em cada situação;

IV - os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V - a participação das respectivas comunidades. (BRASIL, 1996, p. 25).

Com tudo isso evidenciado, os povos indígenas passam a cobrar dos órgãos governamentais ações para que suas escolas sejam fixadas em suas aldeias e que os professores sejam indígenas, ou que pelo menos sejam preparados para ministrarem aulas no idioma nativo, a fim de contribuir para a preservação e difusão de suas línguas maternas.

Essa luta ganha ainda mais força a partir da realização de vários fóruns de debates e seminários intensivos. Nessas discussões contou-se com a participação de várias pessoas, entre elas professores indígenas e não indígenas, antropólogos, universitários, ONGs (Organizações não Governamentais), estados e municípios. O grande alvo do debate foi o estabelecimento de diretrizes voltadas para a educação indígena que contemplassem o currículo, um calendário específico, com um planejamento que respeitasse a cultura indígena, e ainda, a produção de um material didático que retratasse o cotidiano das aldeias.

O objetivo de modo geral era criar uma história indígena respeitando o mundo dentro e fora das aldeias, na qual os indígenas seriam os grandes protagonistas da mesma e não meramente lapidados, como pessoas conscientes e críticas que deixariam de ser leigos dos seus direitos.

O resultado destas pressões pode ser visto no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (BRASIL, 1998b), documento que garante que:

A escola não deve ser vista como um único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (BRASIL, 1998b, p. 23).

Em relação a estas novas conformidades expressas na referida lei, fica evidente que já é possível pensar em construir uma escola diferenciada, pautada no diálogo e no respeito, o que pode ser descrito como uma educação escolar que vinha valorizar a sabedoria dos mais velhos da aldeia, as festas, os acontecimentos, os costumes, enfim, o contexto - a diversidade de cada grupo étnico. Esses saberes propostos podem ser observados por todos os lados, dentro do ambiente indígena, na conduta social da comunidade, na maneira em que trabalham para sobreviver, na arte que é riquíssima, em desenhos e objetos e na religião.

Neste sentido, torna-se possível criar agora um currículo que incorpore conteúdos que atendam às exigências com características regionais, sociais, locais econômicas e culturais,



proporcionando assim nas comunidades indígenas escolas que possam dedicar-se a ensinar seus alunos sobre sociedade e cultura dos povos ali existentes.

O resultado esperado seria que, ao ensinar às crianças indígenas na escola a importância de sua cultura nativa, estaria assim motivando os mesmos a valorizarem o cuidar da terra, dos animais silvestres, dos rios e nascentes e o convívio social dentro e fora das aldeias.

Esse modelo de educação escolar indígena também é reforçado no RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998b) que afirma que a mesma “deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também de preparação dos indígenas para se relacionarem com a sociedade de fora mediante aos interesses de cada povo”. Isto é, a educação tem que fazer a ponte entre a sociedade indígena e a não indígena para que os indígenas tenham acesso às informações, tecnologias modernas e tenham assegurado a liberdade de escolher o que querem adotar e o que não querem.

Outra garantia muito importante em leis em relação à Educação Escolar Indígena na Educação Básica está presente também na Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. § 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas (BRASIL, 2012, p. 65).

Diante de todos esses aparatos legais têm-se, teoricamente, condições de se pôr em prática uma educação intercultural que pensa na realidade local das comunidades tradicionais e nos aspectos culturais de sua etnia. Para isso, deve se ter em mãos um planejamento de uma escola diferenciada que ofereça muitas possibilidades para alcançar uma educação que seja realmente voltada para os anseios indígenas, e não para uma escola projetada pelos não indígenas. Desse modo, segundo o documento final da I Conferência Nacional de Educação Indígena (BRASIL, 2014b):

Os diários de classe, o calendário e a documentação escolar devem ser

diferenciadas e específicas e considerar a realidade dos povos indígenas e as formas próprias de organizar o ensino e aprendizagem, e ser construído com a participação da comunidade indígena, respeitando a autonomia de cada povo e visando o fortalecimento de projetos de futuro de cada povo (BRASIL, 2014b, p. 24).

Diante do exposto fica evidente que a educação indígena deve ter uma pedagogia específica que garanta a transmissão de saberes através das gerações; um processo de formação baseado na visão de conjunto que possa garantir a permanência de sua cultura e das suas vidas.

No entanto, deve-se reafirmar que a vida nas comunidades indígenas e a sobrevivência de suas populações estão intimamente ligadas à preservação de seus costumes, tradições e língua materna. Por isso a necessidade de um currículo diferenciado que assuma a importância vital na escolarização desses povos.

Todavia, na realidade na maioria das escolas indígenas, sejam elas em qualquer parte do território brasileiro, ainda predomina um currículo descontextualizado, com professores não indígenas ou professores sem formação específica para o exercício do magistério com este intuito, sem falar nos materiais didáticos que não contemplam a realidade das culturas locais. Tudo isso contraria a proposta do currículo descrito na LDB em seu Artigo 26 (BRASIL, 1996):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 31).

O artigo de lei mencionado visa estabelecer dois eixos que se relacionam de forma interdependente: a base nacional comum e a parte diversificada. Com o primeiro eixo fixam-se objetivos gerais que se referem à necessidade de assegurar o acesso ao conhecimento em áreas diversas como a língua falada no país, o cálculo aritmético, os meios físicos e sociais. Aspectos que têm como base o princípio da equidade que é direito de todo cidadão e deve ser garantido dentro de uma sociedade democrática.

Não se pode negar um avanço na trajetória educacional indígena no requisito teoria com a construção de instrumentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Desenvolvimento Escolar que a priori dariam maior autonomia e identidade às escolas indígenas; no entanto, na prática, comumente não passam de aspecto formal e burocrático, pois as práticas diferem das teorias.

Isso ocorre principalmente em várias localidades, onde as escolas indígenas em sua maioria pertencem às redes municipais que aplicam as mesmas políticas das escolas urbanas,

o que acaba por deixar as escolas que estão dentro das aldeias sem autonomia político-pedagógica. Órgãos como as Secretarias Municipais de Educação e a FUNAI (Fundação Nacional do Indígena) são os grandes responsáveis em reforçar a manutenção das práticas meramente formais, sem, no entanto, considerar as reais necessidades e demandas específicas existentes nestas comunidades.

Conforme Mundoco (2018):

No que tange à educação escolar indígena, essa está longe de ser uma ferramenta que agrega apenas benefícios para a manutenção de suas culturas nos dias de hoje. Entretanto, muitos atores já se empenham no sentido de buscar estabelecer um processo educacional diferenciado e emancipador (MUNDOCO, 2018, p. 100).

É preciso desconstruir esta proposta de um modelo de educação colocado de cima para baixo, temos que entender que os aspectos da educação indígena fazem interface com outros aspectos da vida escolar não indígena e não dá para fugir desta realidade. Quando fugimos do contexto indígena, o modelo de educação acaba sendo pouco atrativo para esse povo, por isso da necessidade de um currículo diferente que apresente propostas para melhorar a realidade dos mesmos, que leve em consideração a comunidade e sua cultura, que promova de fato a função social da língua escrita, mas que respeite a língua materna.

Para isso é preciso que os órgãos competentes passem a pensar em um calendário escolar que não entre em choque com a realidade das comunidades, para não provocar o afastamento dos alunos da escola nos períodos de suas plantações, colheitas ou outras atrações culturais que fazem parte de sua história. O currículo escolar indígena não pode estar deslocado da realidade e das necessidades culturais, produtivas, ambientais e sociais das comunidades indígenas.

Outro fator que merece também muita atenção é a condição para os profissionais de educação atuarem; os mesmos na maioria das vezes precisam desenvolver seus trabalhos em um ambiente totalmente precário, sem falar que a maioria destes profissionais que trabalham nas aldeias possui vínculos temporários e são indicações políticas. Na realidade os mesmos em sua maioria são “jogados” para suas funções sem de fato saber como são estas localidades. Assim, suas funções não são meramente educacionais, e sim funções que alimentam a mercantilização do processo eleitoral local e a manutenção da submissão ao poder municipal. Esta situação fragiliza a organização dos trabalhadores em educação, bem como os limitam na possibilidade de críticas e de sua própria ação docente, o que acaba interferindo em suas ações didáticas e, conseqüentemente, tirando sua autonomia política ou pedagógica.

Então, assim está organizada a realidade educacional indígena segundo o Referencial

Curricular (1998b) no ambiente das comunidades indígenas:

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural (BRASIL, 1998b, p. 40).

Toda essa realidade abordada acima, juntamente com os descasos públicos, provoca um desencontro no que propõem os Referenciais para a formação de professores indígenas (BRASIL, 2002) que afirmam que:

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados. Entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo o momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história (BRASIL, 2002, p. 21).

Por isso o modelo de educação indígena não tem atingido grandes resultados, pois a realidade existente provocou um mecanismo que levou e está levando à destruição do patrimônio cultural das populações nativas; modelo de ensino este baseado, sobretudo, na educação dos “brancos”, que põe em risco a continuidade da cultura dos nossos indígenas. Em muitas situações, os nossos nativos são vistos com descaso e indiferença, ou quando foge dessa realidade, são alvo de visões estigmatizadas e discriminação. Segundo g (2012):

De modo que, diante de tal história de covardias e violências, é vergonhoso ver o preconceito de certas pessoas diante dos processos pelos quais muitas comunidades, Brasil afora, têm-se afirmado como indígenas. Na verdade, engana-se quem pensa que, mesmo hoje, esse processo de reivindicação da condição de indígena é algo tranquilo: o racismo em ambientes como escolas, hospitais e delegacias ainda é uma realidade viva em muitos lugares do Brasil (PIMENTEL, 2012, p. 40).

Ressaltamos mais vez a necessidade urgente da implantação de um currículo educacional que resgate e valorize a cultura indígena, em uma perspectiva pluricultural, proporcionando a estas comunidades uma escola que funcione como centro de referência para a democracia, criticidade e autossustentabilidade, reafirmando assim sua cultura em face da sociedade dominante.

Em síntese, fica aqui registrado que o início da história da nossa educação, que começou com os nossos indígenas, sempre foi divergente das reais necessidades de quem as

recebeu, o que ao longo dos anos contribuiu por diversos momentos para o desenvolvimento de uma farsa, a qual culminou em uma educação sistemática, descontextualizada, repleta de exploração, de dominação, de autoritarismo e de desrespeito à cultura dos povos. E o mais agravante é que tudo isso forçou uma realidade fora dos padrões de vida da comunidade indígena, provocando à força a inserção dos indígenas na sociedade dominante.

Logo, desde o início da colonização até os dias de hoje temos um processo educativo que configura como elemento duvidoso quando se trata dos benefícios às populações indígenas. Isso porque as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm toda uma trajetória histórica marcada por interesses antagônicos, situação essa que provocou no processo de ensino aprendizagem indígena uma realidade nada justa para esse povo, uma vez que sempre contrariou a teoria proposta nas leis vigentes e nas bandeiras de lutas dos órgãos não governamentais, que apresentam propostas de um modelo educacional que visa proporcionar aos educandos indígenas maiores e melhores possibilidades de aquisição do conhecimento, orientando as unidades escolares a construir uma educação justa e igualitária para todos.

### **3.3 Concepções de educação intercultural para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**

A segregação racial historicamente estabelecida em nosso país tem influenciado na elaboração das políticas públicas educacionais, pois o negro tem constantemente sido deixado de lado na construção e execução do currículo nas escolas, caracterizando os afro-brasileiros e africanos como invisibilizados quando se trata deste contexto.

Vivemos em um país que possui diversas culturas, o que acaba gerando uma necessidade de regulamentar os direitos humanos pré-estabelecidos por meio de leis específicas, mesmo sabendo que a igualdade é um bem de todos e está garantida em nossa Carta Magna; entretanto, estes direitos muitas vezes não saem do papel, gerando assim situações de desrespeito e preconceitos.

A escravidão no Brasil, por exemplo, se consolidou como uma experiência de longa duração que marcou diversos aspectos da cultura e da sociedade brasileira. Mais que uma simples relação de trabalho, a existência da mão de obra escrava africana fixou um conjunto de valores da sociedade brasileira em relação ao trabalho, aos homens e às instituições. Nessa trajetória podemos ver a ocorrência do problema do preconceito racial e social no decorrer de nossa história, e que hoje ainda impacta a vida dos afro-brasileiros.

Neste contexto, a educação é uma ação contínua que tem dever de fortalecer as práticas sociais inclusivas. Carrega consigo a missão de encontrar soluções viáveis que respondam a estas necessidades, tendo como foco principal o homem social de direito que necessita de uma educação humanizada, com leis aplicáveis no combate às diferenças sociais.

A diversidade de raças e classes sociais é um assunto adequado para os pesquisadores se aprofundarem em seus estudos, pois assim serão fortalecidos os direitos e deveres de todos, sem falar que do ponto de vista legal, o modelo de educação atual tem se mostrado favorável ao desenvolvimento de atividades que promovam a inclusão dos povos invisibilizados no Currículo Escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a pluralidade cultural:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõem patrimônio sócio cultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1997a, p. 117).

Segundo a lei 10.639 de 2003, nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, é exigido o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e instituiu as Diretrizes Curriculares para a sua execução, e segundo a mesma, os alunos obrigatoriamente devem ter conhecimento sobre os conteúdos que abordam questões referentes à cultura africana e às contribuições dos negros para a formação histórica e cultural do país.

É importante ressaltar que na atualidade já sabemos muita coisa sobre os primeiros habitantes do Brasil e sobre os negros; no entanto, na maioria das vezes aprendemos sua história de forma distorcida e preconceituosa, na qual são retratados estereótipos criados desde o princípio da colonização e que permanecem até hoje, ignorando o fato de que no ambiente escolar as diferenças sociais e culturais devem ser respeitadas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013):

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2013, p. 498).

Logo, precisamos mudar a cultura escolar e proporcionar momentos que valorizem as

diferenças, que facilitem o trabalho com a inclusão social para que assim ocorra uma melhora na convivência dos diferentes indivíduos, construindo desse modo uma formação escolar voltada para o comprometimento de pessoas que saibam lidar com as desigualdades sociais.

O querer mudar é uma arma muito forte para a solidificação desse trajeto, que é algo muito almejado e necessário para combater essas situações de discriminação. Há um enorme déficit nas escolas a respeito da questão das diversidades, ocasionado pouco investimento na pesquisa sobre o assunto, o que acaba proporcionando a produção de materiais pedagógicos discriminatórios, como, por exemplo, gravuras em alguns livros que apresentam na maioria das vezes, apenas pessoas brancas, desmerecendo a existência do indígena, do negro e de outras raças e etnias.

Tal fato acaba reforçando ainda mais o preconceito, apesar da escola ser o local onde deveriam ser extintos estes pensamentos. Esta acaba sendo um dos ambientes onde mais se evidenciam práticas celetistas, seja pelos professores, pelos alunos, pela comunidade escolar ou pelos livros didáticos que os circundam.

Sobre isso, Aquino (1998, p. 120) declara: “A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social (...) e é fato que não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista”. Em suma o autor afirma que na realidade brasileira, o preconceito vivenciado no ambiente escolar pode ser facilmente percebido pelo exercício da diferença. O autor ainda destaca que:

(...) toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua classe social, sua religião, sua raça, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta a dignidade de uma pessoa (AQUINO, 1998, p. 127).

Tal realidade de desrespeito ao próximo obviamente fere a dignidade de pessoas, fere também sua autoestima e distorcem seu autoconceito, a ponto de o indivíduo sentir-se inferiorizado como pessoa, resultando em danos irreparáveis ao longo de toda a vida, uma vez que provoca situações que faz o outro se sentir incapaz ou diferente por ter uma característica física, étnica, cultural, ou de gênero diferente dos outros que se encontram à sua volta.

Esta situação constitui-se como um fator histórico-social que remonta aos tempos de escravidão, embora a mesma tenha sido abolida quando sancionada a lei em que trata esse ato como crime. E o pior, vem aumentando o número de ocorrências desse tipo principalmente no âmbito escolar, onde a história por sua vez é mostrada de forma distorcida. Desde o período colonial, os escravos africanos e indígenas sofreram com castigos e maus tratos por parte das grandes Metrôpoles da época, que só sabiam explorar suas colônias e não se preocupavam

com as condições de vida destes povos.

Entretanto, cabe destacar que nem mesmo o longo processo de discriminação e desigualdade fez com que estes povos se calassem, uma vez que suas tradições vigoram até hoje em quase todos os recantos do Brasil, sinalizando a força de suas culturas. Dentre estes resquícios podemos citar os ritmados tambores que invadem o país na época do carnaval, momento que é de festa, mas também que deveria ser de reflexão, pois os sons destes tambores oriundos da cultura africana, que hoje são sinônimos de alegria, podiam também ser um fator de lembranças e reflexão dos três séculos e meio (1500 – 1888) de regime escravista e do comércio de gente, situação que ocasionou o desaparecimento de muitos elementos de suas culturas e na morte de milhares de homens, mulheres e crianças.

É sabido que o colonialismo infligiu uma série de consequências na vida dos africanos: uma dependência econômica e política, as formas compulsórias de trabalho (escravidão), o racismo como legitimador do colonialismo etc., mas que não foi fator de impedimento do negro em lutar pelos seus ideais. A exemplo, a história nos revela em diversos lugares a presença da não aceitação a tal condições às quais eram submetidos, e a resistência sempre foi a prova de suas lutas.

Esta resistência pode ser vista sob dois pontos de vista: o primeiro é aquele que vê e entende a resistência africana de uma maneira preconceituosa, sem nenhum conhecimento sobre o tema e que tem ela como elemento de rebeldia e preguiça. O segundo ocorre principalmente a partir da década de 1980, quando surgem movimentos das minorias (negros, mulheres, homossexuais) e passam a ver a resistência como elemento de libertação.

Sobre esta questão Hernandez (2005) assim descreve a resistência africana:

Não obstante as dificuldades de análise são possíveis reconhecer não só a importância de formas de protesto social cotidiano, como a ação do banditismo social, ocorridas nas áreas predominantemente rurais nas quais as estruturas coloniais foram limitadamente invasivas. Quanto à resistência cotidiana, algumas formas mais usadas foram as doenças simuladas, o ritmo lento de trabalho, as fugas, a sabotagem de equipamentos, as queimadas (por exemplo, de entrepostos), as pilhagens de armazéns das companhias concessionárias e de negociantes locais, a destruição de meios de transporte e de linhas de comunicações e as fugas desabitadas criando enclaves autônomos (HERNANDEZ, 2005, p. 127).

Essas formas de resistência serviram para reafirmar que o povo africano não ficou insensível ao colonialismo europeu. Mesmo diante de um embate desigual de forças, a resistência demonstra o descontentamento com situações vivenciadas pelos escravos africanos diante dos abusos e demandas dos colonialistas europeus. Sem falar que estas lutas contribuíram para a reafirmação do negro enquanto cidadão e motivaram a criação de leis que



buscaram proporcionar amparo às pessoas que enfrentam situações de discriminação e desigualdade social.

Uma das principais conquistas legais que versam sobre essa temática, no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, fala da igualdade entre os cidadãos:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, a segurança e à propriedade, nos seguintes termos (BRASIL, 1988, p. 9).

Assim, perante a lei não existem diferenças entre os indivíduos de uma sociedade, e independentemente de raça, cor ou sexo, todos têm direitos iguais, o que inclui o direito pleno à cidadania no que diz respeito à vida em comunidade. Logo, em qualquer situação, todos são iguais. Dentro das escolas, para se trabalhar a história dos negros geralmente existe uma data marcada, pois no mês de novembro, no dia 20, se comemora o dia da consciência negra:

Considerando-se os avanços do país na luta antirracista, cabe destacar a importância do Dia Nacional da Consciência Negra como culminância de várias ações e práticas pedagógicas realizadas nas escolas e que abordem a temática afro-brasileira e africana. Trata-se do reconhecimento nacional da resistência cultural, política e social do povo negro, que se encontra na Lei nº 9.394/96 (LDB) e deve ser comemorado no calendário escolar (BRASIL, 2013, p. 464).

Nesta data maioria das escolas busca realizar programações nas quais o negro é o ator principal, mas isso não raramente acontece de forma descontextualizada, e de forma geral, acaba deixando de lado a história regional, não trabalhando assim as peculiaridades no que diz respeito à influência da colonização na formação destas pessoas e o seus papéis importantes na formação da cultura de cada região.

Tratando-se da questão de valorização cultural, podemos citar também Boaventura de Sousa Santos, um dos mais respeitados sociólogos contemporâneos que apresenta o conceito denominado “epistemologias do Sul”, a qual consiste em um arcabouço teórico, pedagógico e metodológico que busca questionar a dominação eurocêntrica no campo do pensamento, partindo dos conhecimentos que surgiram em meio às lutas sociais, destacando as experiências dos menos favorecidos e marginalizados (SANTOS, 2018).

O autor destaca que, apesar dos processos de desvalorização, os saberes tradicionais resistiram ao tempo e o que é proposto nessa nova epistemologia é um diálogo diacrônico entre estes saberes em um processo intercultural, sendo essa proposta denominada de ecologias de saberes. Esta se embasa no pressuposto de que o conhecimento é a relação existente entre os diversos tipos de saberes, e, enquanto prática cognitiva, tem como pano de fundo a diversificação de experiências, não só aquelas de caráter europeu, que têm se

reafirmado globalmente e contribuído para a desvalorização dos saberes gerados pelo restante do mundo.

(...) a ecologia de saberes deve ser complementada com a tradução intercultural e interpolítica. Esta última visa especificamente reforçar a inteligibilidade recíproca sem dissolver a identidade, ajudando assim a identificar complementaridades e contradições, plataformas comuns e perspectivas alternativas. Tais clarificações são importantes para fundamentar de forma sólida as decisões sobre alianças entre grupos sociais e articulações de lutas, bem como para definir iniciativas concretas tanto no que se refere às suas possibilidades como aos seus limites (SANTOS, 2018, p. 68).

Assim, o movimento de contra-hegemonia que emerge dessa ecologia baseia-se na tentativa de promover a interculturalidade por meio de diálogos e conexões entre os movimentos que existem neste contexto, para evitar o que o autor denomina como fascismo epistemológico, que pode ser descrito como uma relação de destruição e diminuição de outros saberes.

O que se pode depreender da visão de Santos, no tocante ao currículo real adotado nas escolas é que essa visão é acentuada e reforçada no ambiente escolar, o que contraria as proposições que são defendidas nas políticas públicas relativas ao multiculturalismo e à educação intercultural.

Desse modo, o que é proposto pelo autor é uma mudança de paradigmas, redefinindo-se o pensamento hegemônico dominante atual, pois para que essa revolução necessária aconteça e tenha êxito, utilizando como base conceitual as próprias afirmações de Boaventura, é imprescindível que se tenha uma compreensão e conhecimento de todos os tipos de dominação existentes, para que assim seja possível empreender qualquer tipo de revolução exitosa.

Em consonância com essa proposição, hoje a legislação educacional brasileira obriga as escolas a ensinarem temas relativos à história dos povos africanos em seu currículo. Além disso, as DCNG/EB (BRASIL, 2013) estabelecem que a diversidade cultural do país deve ser trabalhada no âmbito escolar. Diante da importância dessa temática, voltamos nosso olhar para a Lei 10.639, que foi promulgada em 09 de janeiro de 2003 e prevê o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, e assim institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro no currículo escolar brasileiro. Segundo as DCNG/EB (BRASIL, 2013):

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis

para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2013, p. 498-499).

A partir dessa lei, ensinar a história destes povos na escola passou a ser algo irremediável. No entanto, é pertinente questionar de que forma tal lei tem sido apresentada no ambiente educacional, pois tão importante quanto abordar essa temática, é fazê-lo de forma respeitosa, verídica e principalmente, de forma contextualizada. Assim, podemos citar também o quanto é relevante se trabalhar a questão da história regional, pois cada local tem suas peculiaridades no que diz respeito à colonização e a influência de outros povos na formação de cada estado brasileiro.

### **3.4 Concepções de educação intercultural para a educação escolar quilombola**

O Brasil possui em seu território uma grande diversidade de povos e culturas, dentre as quais destacamos agora os quilombolas. O grande número de comunidades destes povos e suas especificidades exigiram do Ministério da Educação que fossem criadas diretrizes curriculares específicas. A expressividade da educação escolar quilombola no país pode ser observada através dos dados do Censo da Educação Básica 2020, que apontam a existência de 275.132 estudantes quilombolas, 2.526 escolas quilombolas e 51.252 docentes atuando em escolas quilombolas no país (BRASIL, 2021).

Ao contrário do que muitos imaginam, os quilombolas, apesar de sua ascendência afro, possuem costumes e características muito distintas dos demais afro-brasileiros, especialmente no que concerne ao estabelecimento territorial. Conforme o que exprime o caderno do MEC intitulado “Educação Escolar Quilombola: algumas informações” (BRASIL, 2011):

As comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional. Em algumas regiões elas são mais numerosas e em outras não. Há comunidades que ficam no campo (rurais) e outras que ficam nas cidades (urbanas); que se constituem por meio de fortes laços de parentesco e herança familiar ou não; que receberam as terras como doação e que se organizaram coletivamente e adquiriram a terra (BRASIL, 2011, p. 13).

A luta territorial tem sido um dos maiores problemas para os remanescentes de quilombos, uma vez que o processo para reconhecimento e autorização para posse e uso de suas terras costumam ser burocráticos e morosos, o que acaba impactando também a eficácia da implantação de políticas públicas específicas, pela indefinição e conflitos territoriais.

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica apresentam uma definição para quilombos (BRASIL, 2013):

Art. 3º Entende-se por quilombos: I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica (BRASIL, 2013, p. 479).

O sentido etimológico da palavra “quilombo” remete à união de povos, e sua origem vem de termos de línguas bantas. Conforme Pereira, Serrano e Porto (2012, p. 25): “A palavra quilombo é derivada do banto e pode estar relacionada a algo como aldeia, acampamento ou similares”. Este nome tem como sinônimo “mocambo”, designa as comunidades que se originaram a partir de escravos fugitivos no período colonial e tem um valor histórico e cultural muito forte para o nosso país. Tratar sobre a escravidão é de grande importância dentro de todo o contexto histórico que fala a respeito da presença afro no Brasil colonial.

Conforme vemos em Reis e Gomes (2012):

Se estivermos conscientes dos níveis insuportáveis de barbarismo associado à escravidão no Novo Mundo, torna-se fácil entender a importância dos quilombos. A resistência do negro à escravidão foi característica marcante da história dos africanos nas colônias americanas, e os escravos responderam à exploração com a má vontade, a sabotagem ao trabalho, a revolta ou a fuga para quilombos (REIS; GOMES, 2012, p. 31).

Reis e Gomes (2012) comentam que os quilombos se tornaram muito comuns na vida dos colonos, sendo esse a forma mais efetiva de se opor à escravidão, sendo um desafio direto ao sistema patrimonial e autocrático da época. No Brasil, o mais famoso quilombo foi denominado Palmares, que ficava situado em uma zona afastada no litoral, possuía terras férteis e tinha uma predominância de palmeiras. Os negros a cercaram com um alto muro de pau a pique, e lá cultivavam mandioca, milho, feijão, banana, entre outros; assim, o local só tinha três acessos, e cada um desses ficava guardado por 200 guerreiros; os negros também conseguiram armas e munição.

De acordo com a descrição de Gomes (2011):

No Brasil colonial, Palmares foi a maior comunidade de fugitivos, datando de 1597 a primeira referência a ela. (...) Logo se transformou em local de refúgio, existindo não só um mocambo, mas dezenas deles. Nessa região de grande floresta, os palmaristas, negros do Palmar ou negros dos Palmares – como eram denominados na documentação – construíram suas aldeias ao longo da serra, numa extensão que podia ir do rio São Francisco ao cabo de Santo Agostinho. Entre montanhas e florestas de difícil acesso, contavam com proteção natural. Havia caça e pesca abundantes, frutos e raízes, além de suas plantações (GOMES, 2011, p. 13).

Zumbi é reconhecido hoje como herói do movimento de resistência contra a escravidão negra. Ele foi o último a comandar o Quilombo dos Palmares, que ficava

localizado na capitania de Pernambuco (hoje Alagoas), e existiu por aproximadamente um século. O ideal de Zumbi era conquistar a liberdade para todos.

Esse quilombo incomodou a Coroa Portuguesa, que após 16 expedições, conseguiu seu intento ao enviar tropas que capturaram e mataram seu líder, após este ter resistido por vários dias. Zumbi morreu pelas mãos do bando de Domingos Velho no dia 20 de novembro, data que hoje é tida como referência para se comemorar o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Para Diegus e Rocha (1991):

Zumbi, mais do que uma história, é o grande herói de uma raça que, mesmo sob o jugo violento da chibata, nunca deixou de sonhar e lutar pela liberdade. Mais de três séculos depois, quando o Brasil é o segundo país do mundo em número de negros, Zumbi continua sendo símbolo de luta e denúncia da discriminação racial, na busca de uma sociedade mais justa, fraterna e sem preconceitos. Para os negros, Zumbi ainda vive, pois deus não morre. Sua luta, sua determinação os inspiram, os enche de orgulho (DIEGUS; ROCHA, 1991, p. 64).

Destacar e propagar a cultura africana com toda a sua riqueza é uma maneira de se diminuir a discriminação racial e o preconceito que são reais em nossa sociedade, favorecendo a estimulação da autoestima do povo negro. E uma ação que tem buscado contribuir para este intuito foi denominada Dia da Consciência Negra, celebrado no dia 20 de novembro, com o intuito de resgatar e homenagear as origens e elementos culturais negros em nosso país. Esta data foi escolhida por ser o dia em que morreu Zumbi dos Palmares, em 1695.

Essa data comemorativa tem se mostrado importante, pois tem propiciado a evidencição da temática da cultura africana na escola, e essa é uma das estratégias pensadas para fortalecer o reconhecimento da contribuição negra na formação histórica do nosso país. As DCNG/EB voltadas para a educação escolar quilombola apresentam no Art. 6º, inciso VII como objetivos:

No artigo 6º das DCNG/EB, temos que a educação escolar quilombola possui como objetivos:

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2013, p. 428).

Essa recomendação pode ser alcançada por meio de ações que proporcionem a inclusão destes temas na educação formal, como o dia da Consciência Negra, sendo também

um meio de manter viva a memória desses importantes movimentos de resistência negra, perpetuados por meio dos quilombolas que evocam e propagam a história de seus remanescentes. Entretanto, o ideal é que o caráter intercultural da educação seja promovido não apenas em ações esporádicas, como uma data única no calendário escolar, mas no cotidiano, de forma que tal pensamento se torne comum nas ações curriculares e escolares.

Assim, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2011), cabe aos docentes em conjunto com os sistemas de ensino colocarem em prática o que é previsto na legislação educacional e:

Para isso deverão considerar vários aspectos da realidade dos povos quilombolas, tais como: o que se entende por quilombo, quilombo como território, as lutas da comunidade quilombola, a relação entre quilombos e trabalho, cultura e ancestralidade africana, os avanços e limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira e a educação escolar quilombola (BRASIL, 2011, p. 12).

Por fim, podemos afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que a mesma deve ser aplicada de modo que respeite as especificidades culturais e étnico-raciais, por meio de uma pedagogia específica, utilizando materiais e metodologias diferenciadas. Também instituem que a formação docente para atuação neste contexto deve ser consoante com a cultura quilombola. A instituição das DCNG/EB no âmbito da educação escolar quilombola é uma grande conquista para estes povos, pois partiu das lutas sociais que empreenderam. Originou também uma reformulação no currículo escolar, já que as diretrizes defendem a valorização dos saberes e tradições culturais dos quilombolas, tendo o cuidado de inserir em todas as ações escolares elementos da cultura própria destes.

### **3.5 Concepções de educação intercultural para a Educação do Campo**

O quarto povo que compõe os sujeitos invisibilizados no currículo aqui estudados são os camponeses. Estes também são vítimas de descaso no currículo da educação brasileira, e a Educação do Campo sempre apresentou diversos problemas em nosso país, tais como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, falta de profissionais qualificados, entre outros.

A realidade escolar do campo é questionável, pois é possível observar a existência de escolas sem nenhum tipo de planejamento em suas estruturas físicas, com dificuldades de acesso, falta de acompanhamento dos poderes públicos, e descaso na aplicação de uma parcela significativa de políticas públicas. Estas situações acabam deixando a educação do

campo totalmente desprovida no que diz respeito à preparação do educando para sua atuação no campo ou até mesmo em outros setores da sociedade.

Assim como o indígena, o negro e o quilombola, o camponês também se tornou vítima do sistema excludente dominador de nossa sociedade, e qualquer tentativa de conceituação das políticas públicas pertinentes não fugirá às regras do que já foi citado nos demais segmentos de nossa sociedade, e mais uma vez, transparece a prevalência da hegemonia política e econômica de uma classe sobre a outra.

Independentemente de ser integrante de uma minoria, a história tem mostrado que ao longo dos tempos o discurso advindo dos órgãos competentes em relação à educação sempre apresentou falhas nas ações afirmativas que deveriam suprir as desigualdades existentes no ambiente escolar, pois sempre existiram falhas no cumprimento das leis existentes, ocasionando assim uma lacuna entre a teoria e a prática.

Em se tratando da educação do campo, não existe na realidade uma definição exata de um modelo que venha atender ao campesinato, uma vez que em nosso país sempre foram ínfimas as ações voltadas para o meio rural no sentido educacional; o que aconteceu ao longo do tempo sempre foi uma compilação do meio urbano para o campo. Conforme Caldart (2011),

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p. 110).

Esta escola só entrará em evidência se a sociedade de modo geral se conscientizar da necessidade de criar uma escola no campo para o campo, com o interesse voltado para a atuação no campo, para assim desconstruir o conceito errôneo enraizado em nossas bases educacionais aplicado pelos órgãos governamentais. A escola que temos hoje acaba contribuindo no sentido de provocar um êxodo rural, uma vez que suas práticas pedagógicas são descontextualizadas da realidade vivida pelos alunos do campo.

Neste sentido, a escola do campo tem que passar por um processo de transformação para mudar esta realidade, focando em ações que ajudem o homem do campo a reconhecer-se agente ativo na transformação de sua realidade, o que o levará a conviver melhor e com mais prazer no meio rural, situação esta que poderá mudar de vez a sua situação socioeconômica, pois pode aliar-se a formação intelectual dos envolvidos com as práticas vivenciadas em suas localidades.

A concepção de uma educação a partir do campo e no campo foi formulada em um

contexto de problematização de conceitos e ideias até então arraigados na sociedade brasileira, como tem sido o de educação rural. Assim, um dos objetivos da Educação do Campo é garantir para os povos do campo uma educação comprometida com um modelo de desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceito, pensando na situação do trabalhador rural e nas condições que oportunizam uma educação conscientizadora. Caldart (2011) destaca que

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2011, p. 15).

Neste sentido, a teoria afirma que este modelo de educação tem que ser diferente do modelo tradicional predominante. Só que a realidade geralmente se mostra diferente do que é proposto, pois prega-se o modelo exploratório ditado pelo capitalismo, que tem a tendência de beneficiar a minoria detentora do capital.

Por isso quando se pensa em uma educação voltada para o campo tem que se almejar “uma escola do campo que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22). Tem que ser um modelo que inclui, não que exclui. O que está em jogo é a permanência destes sujeitos no campo, mantendo viva a sua cultura e sua sustentabilidade dentro de suas localidades tradicionais, locais em que estão habituados a viver.

Este modelo já existe no papel e é assegurado pela a nossa LDB, a qual regulamenta este modelo de ensino escolar; no capítulo II, artigo 28 a mesma trata sobre a legitimação da educação do campo que: “Permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho” (BRASIL, 1996, p. 11).

Essa preocupação também é notada nas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, por meio da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 em seu Art. 3º, que se encontram inseridas nas DCNG/EB: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2013, p. 295).

No entanto, é preciso agora garantir na prática o bom funcionamento de uma escola no



campo, para o campo, que tenha como prioridade atender o campesino em todos os sentidos, dando a ele condições de continuar no campo e oferecer aos seus filhos uma educação justa e de qualidade.

Neste sentido, muitos estudos vêm se desenvolvendo sobre o assunto em diversas áreas de atuação, enfocando o modelo de educação e os problemas relacionados neste contexto, que vão evidenciar as características históricas da Educação do campo na nossa sociedade. Ao longo da história da Educação do campo em solos brasileiros, percebe-se que o patamar atual foi uma conquista de muitas lutas, resultante da união de movimentos sindicalistas, da população rural e de movimentos sociais como, por exemplo, o MST - Movimento dos Sem Terra.

Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2004),

A educação tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira e às vezes tem sido definida por concepções de educação que no processo histórico tem enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítica-reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós-moderna, enfim; uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e trouxe avanços à sociedade brasileira principalmente na área da pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para a zona rural. No campo inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 23).

O que temos hoje é uma sociedade marcada pela desigualdade social, onde quem é beneficiado é a minoria detentora do poder econômico, social e político. Em se tratando do homem do campo, este não entra como prioridade no que se trata de políticas públicas e de educação. Esta situação se iniciou juntamente com o nosso modelo de desenvolvimento implantado pelos europeus em nosso território, pois desde o início o Estado já visava a beneficiar o poder aquisitivo econômico privilegiado, deixando os demais como seres invisíveis e à mercê da própria sorte.

O Estado em nossa construção histórica sempre deixou a desejar quando se trata de promover políticas públicas que garantam de forma igualitária aos seus cidadãos o direito à educação, à segurança, à saúde e ao bem-estar daqueles que, por outro lado, o sustentam com suas contribuições tributárias estabelecidas pelas leis vigentes.

Violeta Loureiro (2001, p. 36) reconhece o Estado como:

(...) elemento central da sociedade brasileira seja na condição de controlador e organizador da vida pública no sentido amplo, seja no aspecto econômico mais global quando formula e implanta um modelo de acumulação e desenvolvimento (LOUREIRO, 2001, p. 36).

Aqui a autora deixa em cheque o modelo de atuação do Estado, pois segundo ela a

função primordial deste consiste em garantir o processo de acumulação do capital nas sociedades e questiona a forma perversa que o Estado brasileiro propõe essa acumulação, excluindo da condição de beneficiário das políticas públicas grande parte da população, tornando esses cada vez mais empobrecidos e marginalizados socialmente.

Acredita-se que outro dever do Estado seja garantir a todos sem distinção de cor, religião, profissão ou condição social a igualdade de oportunidade, olhando, sobretudo, para aqueles que mais carecem das políticas públicas, que contemplam os povos invisibilizados (indígenas, negros, camponeses e quilombolas), assim como todas as minorias. O que se vê então ao longo dos tempos é um Estado omissivo e desorientado, principalmente quando se trata do meio rural.

Segundo Passador (2006), este comportamento errôneo se inicia na:

(...) data desde 1889 com a Proclamação da República. Na época, o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906. Foi novamente instalada em 1909, como instituições de ensino para agrônomos. E, constituiu-se como "educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação" (PASSADOR, 2006, p. 119).

A partir de 1930, a concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais. (ROSSI, 2010, p. 3).

Desde então, principalmente com a Constituição de 1934 nasce uma esperança a respeito de uma melhoria para o ensino. Surge então uma ação educacional profissionalizante que tem um caráter voltado ao campo como mostra o seu artigo 156: "Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual" (BRASIL, 1934, n.p.).

Não se pode negar que se trata de um avanço, no entanto, nas entrelinhas é possível perceber falhas, o que faz com que essas ações não saiam do papel. Talvez não tenha nem ido para uma discussão mais profunda com a sociedade, pois não se tem nada registrado em pesquisas bibliográficas acerca da implantação desta proposta na prática.

Nos anos que se seguem, a partir da década de 40, segundo Baleeiro e Sobrinho (2001) surgem novos acontecimentos, onde:

(...) a educação rural será transferida para responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas), com a obrigatoriedade pelo financiamento como expressa o Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166; inciso III: as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BALEEIRO; SOBRINHO, 2001, p. 108).

A partir desse período a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Caracterizou interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como fundamentalmente a mais relevante para todo povo do Brasil. Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permanece a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Isso explica, porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo sob o gerenciamento das iniciativas privadas.

Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos fundamentais como a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No nosso cotidiano, percebe-se que os avanços na educação parecem não chegar até o campo, pois sempre que se pensa em erradicar o analfabetismo, os programas visam atingir a todos de modo geral, como se a população brasileira fosse hegemônica, não se vê nossa sociedade como multicultural. Sempre se procurou construir programas educacionais que viessem proporcionar melhorias não nas vidas das pessoas, mas sim no intuito de suprir uma determinada carência na sociedade, e em sua maioria, era no sentido de criar mão-de-obra especializada.

Vejamos nas palavras de Caldart (2012) um desses modelos de programa que ocorreu no final da década de 1960:

O governo militar lança em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa pretendia também qualificar a mão de obra com o mínimo de escolaridade para atender as demandas do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970 (CALDART, 2012, p. 254).

O governo lançou o programa com o intuito de erradicar o analfabetismo tanto no campo quanto na cidade, porém, o objetivo maior foi qualificar a mão de obra barata sem pensar numa viabilização ou transformação social. Essa realidade segundo Freire (1993) condiz com uma:

(...) prática política que se funda na compreensão mecanicista da História,

reduzida do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerdas que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, 1993, p. 09).

Percebe-se também que este modelo educacional busca eliminar a existência da luta de classe, pois a ideia nada mais é do que a produção de “robôs” para a vida produtiva. O objetivo aqui é eliminar homens e mulheres que se educam em uma percepção crítica, com capacidade transformadora, e que podem mudar a sociedade.

Dessa forma precisamos comungar com as ideias de Paulo Freire (2006), que deixa claro em seus postulados que antes de tudo, a educação é um ato inteiramente político, e dentro dessa perspectiva não se pode deixar de levar em consideração a ética nas relações humanas, através do diálogo e com respeito à diferença de ideias e posições, já que o ato de ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; coisas que não temos na maioria das escolas localizadas na zona rural.

O que ocorre nestas comunidades são atuações impostas pelos governos municipais desrespeitando leis, assim como fez com os indígenas também faz com o homem do campo, ludibriando o sistema e forjando o currículo. A realidade existente nas escolas do campo hoje é pautada nas mesmas diretrizes das escolas urbanas, com pequenas modificações geralmente no calendário escolar, apesar da enorme diferença que existe na formação dos professores, estrutura física das escolas, salas multisseriadas, distorção série/idade, alto índice de repetência nas séries iniciais, entre outros.

Tudo isso coloca as escolas da zona rural em grande desvantagem no processo educativo em relação à zona urbana, pois conforme Almeida (2011, p. 279) “há uma tendência da “cidade” assumir uma posição de guia, de condutora das populações, indicando os caminhos a serem seguidos”, e assim não se pensa numa educação no campo, mas sim em uma educação que parte daquela pensada para a zona urbana.

Isso dificulta ações como a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e a climatologia dentro das práticas pedagógicas, da organização dos procedimentos metodológicos, pois os alunos precisam estudar aliando prática e teoria. O campo possui as suas próprias características e como tal deve ser respeitado, mas ainda existe uma negação da educação alternativa ao camponês e desta forma, essa modalidade precisa ser constantemente discutida para se trabalhar com os alunos e professores uma formação condizente com as suas vidas, com as suas realidades para que o conhecimento seja de fato efetivo para todos os

envolvidos.

Na zona rural existe um universo muito grande na área do saber em relação à zona urbana, outra cultura, e nestas áreas se percebe uma grande diferença na educação. E quando se observa o contexto urbano é possível notar que a cultura rural é geralmente desclassificada e pouco valorizada, como se o aluno oriundo do campesinato necessitasse de menos oportunidades para a sua vida diária em termos educacionais.

Pereira (2009, p. 146) diz que “a Educação do Campo pode e deve contribuir para se pensar na construção e na reafirmação, de um novo tempo, o tempo-acontecimento, um novo acontecimento-experiência, reafirmação do valor do uso, da sabedoria camponesa, da essência humana”. Logo, não se pode pensar a educação do campo como um bem desnecessário, pois o sucesso dessa educação é o diferencial para o desenvolvimento tanto do indivíduo quanto da comunidade local, sendo esta uma forma de garantir a permanência dessas famílias nessas áreas.

A LDB em seu artigo 1º afirma que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

Porém, essa educação garantida pela lei muitas vezes tem excluído a população rural por não oferecer meios eficazes que concretizem esse direito, ficando esta, portanto, à margem em relação à oferta e qualidade do ensino uma vez que estas escolas não recebem o tratamento que lhes é devido por parte do sistema educacional brasileiro, conforme é garantido por lei.

Arroyo (2004, p. 53) acrescenta que “A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país”. Logo, o processo educacional precisa ser pensado e concebido de forma holística para que tenha êxito em seus objetivos basais.

É de fundamental importância que se perceba quão necessário é pensar a educação no campo como algo transformador e relevante para o desenvolvimento do país. Desse modo, a educação oferecida no campo deve e pode ser tão eficiente para a zona rural quanta aquela que é oferecida na zona urbana. Para Arroyo (2004):

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 2004, p. 82).

O que se percebe na realidade atual é que a educação no campo e os projetos que a acompanham na maioria das vezes não chegam ou demoram muito a serem implantados nos municípios. O que se observa com isto é que a educação nas escolas rurais deixa muito a desejar devido à lentidão com que ocorrem esses processos mesmo na urgência por resultados positivos e, desse modo, tanto professores quanto alunos encontram-se à mercê dos interesses municipais que muitas vezes não têm a educação como prioridade, principalmente no campo.

A zona rural é vista muitas vezes como um lugar atrasado, ao contrário do espaço urbano que é tido como sinônimo de desenvolvimento social, econômico e cultural, constituindo com isto uma séria preocupação a partir do momento que compromete o processo educacional por não lhe ser dispensada a devida atenção em termos de qualidade e continuidade educacional.

Consta-se que é exatamente isso o que ocorre com a população da zona rural, onde não há uma educação para o campo e muito menos do campo, e sim uma educação totalmente urbanizada e fora do contexto rural que constitui um amplo espaço de ensino e aprendizado.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que:

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12-13).

Devemos entender que a educação no campo necessita ser vista e garantida à sua população com qualidade e compromisso, pois as instituições responsáveis por essa educação lidam com um número significativo de pessoas que direta ou indiretamente interferem no desenvolvimento do país e não deve ser vista como parte minoritária nas políticas de desenvolvimento educacional.

Um país com tanta desigualdade social constitui um fator negativo para seu índice de desenvolvimento. A educação por sua vez possibilita uma mudança política, social e cultural neste processo, por isso a necessidade de buscar uma educação de qualidade para que o crescimento de nossa sociedade aconteça, de fato, de forma igualitária, onde se respeite e valorize as especificidades das comunidades rurais.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Este estudo buscou analisar criticamente as proposições e concepções acerca da educação intercultural nos documentos legais, e que abrangem os seres invisibilizados (indígenas, camponeses, negros e quilombolas) no campo educacional, tendo como pressuposto uma abordagem etnoeducacional e intercultural, considerando-se que em nosso currículo prepondera a cultura hegemônica, o que acaba por excluir do “currículo real” as multiplicidades e nuances que a nossa cultura possui.

Partindo dos pressupostos observados até aqui, pudemos estabelecer uma aproximação teórica acerca de alguns conceitos que se mostraram fundamentais para a contextualização do tema proposto para essa pesquisa, fazendo uma inter-relação entre cultura, multiculturalismo, interculturalidade e currículo escolar. Num primeiro momento, a partir dos textos analisados, é possível perceber que existe a presença de elementos referentes à educação intercultural dentro da legislação para a educação básica em vigor no país.

No entanto, a existência, no currículo nacional, de referências aos elementos culturais dos povos tradicionais não tem sido suficiente para que seja mudada a situação atual, que os torna invisibilizados socialmente, e contribui para o estranhamento do assunto, desrespeito e indiferença por parte da sociedade em geral.

Através da análise histórica que aqui foi feita sobre a legislação educacional brasileira tornou-se possível detectar os sentidos que a educação intercultural assume nos textos legais, em especial na LDB, nos PCNs, no PNE, nas DCNG/EB e na BNCC. Em um recorte mais acurado, buscamos identificar concepções didáticas, pedagógicas e metodológicas que se encontram presentes nas diretrizes voltadas para a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola e a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Após evidenciada a relevância da interculturalidade na sociedade brasileira, o tempo todo estivemos refletindo sobre a realidade do currículo nacional, ancorado nos textos legais, o que nos deu subsídio para pleitear uma resistência ao epistemicídio da diversidade cultural que vem acontecendo dia após dia, e que resulta em exclusão social, pois acaba prevalecendo a cultura dominante, contribuindo também para o enfraquecimento da reafirmação cultural dos sujeitos menos favorecidos.

Acreditamos que esse é o caminho para tentar suprimir as desigualdades sociais, contribuindo para o reconhecimento e valorização da formação histórica dos povos tradicionais, bem como de suas culturas, por meio da curricularização da interculturalidade. O

currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Ele é sempre produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer; logo, expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Os estabelecimentos educacionais precisam lançar mão de métodos e ações que possam ir de encontro a esse caráter homogêneo e excludente do currículo, pois é um espaço que envolve pessoas de diferentes culturas que precisam ser valorizadas, levando em conta a essência de cada indivíduo que constitui a comunidade escolar, pois todos precisam sentir que sua cultura é respeitada em algum momento na interação escolar.

Ao longo deste trabalho, destacamos de que forma a interculturalidade pode contribuir no processo educacional, na prática do professor em sala de aula e na vida cotidiana, pois por intermédio da mesma os professores podem trabalhar diversos conteúdos, partindo da realidade do educando, e culminando em um processo de ensino e aprendizagem emancipatório.

Tendo em mente que na prática há poucos currículos implementados nos quais os povos tradicionais e originários são (re)tratados, dado que a perspectiva tem sido a de inviabilizá-los, essa pesquisa se torna relevante considerando-se que hoje, conhecer a legislação da Educação brasileira é imprescindível para o processo formativo dos pesquisadores em educação, pois são estes que promovem os debates que fortalecem uma melhor compreensão da educação voltada para os povos tradicionais e originários.

De acordo com os dados analisados na pesquisa, a interculturalidade é algo previsto na legislação educacional brasileira, mas por vezes tem sido ignorada na prática. Entretanto, é gratificante observar que a cada dia a população tem se unido e se levantado para combater tais práticas e buscar a conscientização de que todos são iguais e de que não existe ninguém melhor ou pior que o outro, em detrimento de cor, raça, religião, classe social, status, condição física ou mental, entre outros.

De certa forma, a multiplicidade de culturas respeitada e vivenciada na sala de aula é um passo para a remoção de algumas barreiras entre o sistema formal e o ambiente educacional externo, e um caminho para proporcionar visibilidade para os povos que compõem a sociedade e que se encontram invisibilizados no currículo escolar. Apesar das escolas estarem defasadas nessa tarefa, o mais importante é não desmotivar-se diante das barreiras inevitáveis e das possibilidades abertas, pois essa mudança de paradigmas precisa acontecer de forma basal.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil** - Vol. III - Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 278-295.
- ALVES, Leila Curcino; ROCHA, José Damião Trindade. Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e cultura indígena akwẽ - Xerente aldeia Rio Sono. **Humanidades & inovação**, v. 7, p. 106-116, 2020.
- ANTUNES, Renata Almeida. O direito de alunos com necessidades educacionais especiais à educação pela via do acesso ao currículo escolar. **Ponto-E-Vírgula: Revista De Ciências Sociais**, (28), 58–71. 2021.
- AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. Cadernos de Pesquisa, (104), 187. 2013. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1715>
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 5. reimpr. da 14. ed. de 1990. São Paulo. Editora Brasiliense, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBP AE** – v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo In: **Coleção Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988. Disponível em <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf)>. Acesso: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942b. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso: 30 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Ano CXLI, 118, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.>>. Acesso: 28 dez. 2021

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Assembleia Constituinte. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 13059, 1946.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1931a.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1931b.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1931.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. 1930. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. 1942a. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946a. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso: 7 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 92, de 21 de abril de 1937.** Cria o Serviço Nacional de Teatro. 1937b. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-92-21-dezembro-1937-350840-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-92-21-dezembro-1937-350840-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso: 15 out. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.** Cria o Instituto Nacional do Livro. 1937c. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETO-LEI%20N%C2%0DDE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE,que%20lhe%20confer%20o%20art.%20180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETO-LEI%20N%C2%0DDE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE,que%20lhe%20confer%20o%20art.%20180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso: 16 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar: 2020.** Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso: 20 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: 2014a.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. 1937a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/10378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm)>. Acesso: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961.

BRASIL. Ministério da Educação Indígena. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília–DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer nº 005, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. MEC/CP/CNE, Brasília: 2005.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, MEC, 2012. Disponível em:

<[www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_05\\_12.pdf#:~:text=RESOLUÇÃO%20CNE%2FCEB%20Nº%205%2C%20DE%2022%20DE%20JUNHO,conformidade%20com%20o%20disposto%20na%20alínea%20d%20c%206](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf#:~:text=RESOLUÇÃO%20CNE%2FCEB%20Nº%205%2C%20DE%2022%20DE%20JUNHO,conformidade%20com%20o%20disposto%20na%20alínea%20d%20c%206)>. Acesso: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, MEC, 2012. Disponível em:

<[www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_8\\_12.pdf#:~:text=RESOLUÇÃO%20CNE%2FCEB%20Nº%208%2C%20DE%2020%20DENOVIEMBRO%20DE,1º%20do%20Artigo%209º%20da%20Lei%20nº%20](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf#:~:text=RESOLUÇÃO%20CNE%2FCEB%20Nº%208%2C%20DE%2020%20DENOVIEMBRO%20DE,1º%20do%20Artigo%209º%20da%20Lei%20nº%20)>. Acesso: 2 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008. Disponível em:

<[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf#:~:text=RESOLUÇÃO%20Nº%202%2C%20DE%2028%20DE%20ABRIL%20DE,o%20disposto%20na%20alínea%20c%20do%20§%20](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf#:~:text=RESOLUÇÃO%20Nº%202%2C%20DE%2028%20DE%20ABRIL%20DE,o%20disposto%20na%20alínea%20c%20do%20§%20)>. Acesso: 11 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão.

**Documento final da I Conferência Nacional de Educação Indígena**, Brasília: SECADI, 2014b. Disponível em:

<[https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao\\_Escolar\\_Indigena/caderno\\_propostas\\_1\\_conferencia\\_educacao\\_escolar\\_indigena.pdf](https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Escolar_Indigena/caderno_propostas_1_conferencia_educacao_escolar_indigena.pdf)> Acesso: 3 jun. 2021.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DIEGUS, Carlos; ROCHA, Everaldo. **Palmares**: mito e romance da utopia brasileira. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo, 1991.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas - Plano Nacional de Educação. 12.ed. In: **Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público** – Criança e Adolescente. 2017. ISSN 2237-7581.

FILHO, Tomaz Martins da Silva. ROCHA, José Damião Trindade. Multipropósitos curriculares: moralização e hábito disciplinar da educação militar de *ladies and gentlemen*. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº 75 - jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1993. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GADOTTI, Moacir. Apresentação: Educação multicultural e pedagogia crítica. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-17.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social.** São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GUZZO, Raquel; FILHO, Antônio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora.** Escritos educ. v.4 n.2 Ibirité dez. 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de Aula: visita a história contemporânea.** Selo Negro, São Paulo, 2005.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. **História Geral da civilização brasileira.** 2. vol. São Paulo: Difel, 1972.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 15. ed. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Estado, Bandidos e Heróis: Utopia e Luta na Amazônia.** 2. ed. Belém: IDES-Pará, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAIS, Delsa Maria Santos de; RAMALHO, Elinalva dos Montes; SILVA, Maria do Socorro Borges da. A História local como eixo temático das séries iniciais. **Anais... IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**; 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt8/GT8\\_2006\\_01.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt8/GT8_2006_01.PDF)> Acesso: 22 nov. 2021.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida. Brincar na educação infantil: transgressões rebeldias. In: SILVA, Adriana *et al.* **Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 35-58.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 45-50.

MUNDOCO, Rosileia de Oliveira. **O bilinguismo como elemento de reafirmação da etnocultura na educação escolar da aldeia indígena Tekrejarôtire**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFFRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica- RJ, 2017.

MUNDOCO, Rosiléia de Oliveira. O bilinguismo na educação escolar indígena Mebêngôkre. In: MATTOS, José Roberto Linhares de; MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Etnomatemática e práticas docentes indígenas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 91-118.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PEREIRA, Antônio Alberto. **História do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SERRANO, Gisella de Amorim; PORTO, Amélia Pereira Batista. **Quilombolas e quilombos: Histórias do povo brasileiro**. Belo Horizonte: Rona, 2012.



PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça:** sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 1991.

REIJA, Beatriz Aguilera; LARA, Juan Gómez; PARDO, Mar Morollón; ABAD, Juan de Vicente. **Educación intercultural:** Análisis y resolución de conflictos. 5. ed. Madrid: Editorial Popular, 2005.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

RESNIK, Luiz. Qual o lugar da História local? **V Taller International de Historia Regional y Local.** Havana, 2002. Disponível em:  
<[http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt\\_hsg\\_artigo\\_03.pdf](http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf)> Acesso: 30 nov. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e as Civilizações:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ROCHA, José Damião Trindade; NOGUEIRA, Clerislene da Rocha Moraes; SOUSA, José Luis dos Santos; SOUSA, Graciene Reis de. Práticas pedagógicas curriculares: uso das tecnologias na contemporaneidade. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 673-694, ago. 2018.

ROSSI, Rafael. Resenha: Dicionário da Educação do Campo. In: SÁ, Laís Maria Borges de Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores:** Reflexões a Partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de

Brasília. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Coimbra: Editora Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais.** nº 48. Junho, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. A construção do currículo: A seleção do conhecimento escolar. In: MEC/ SEED. **Currículo: Conhecimento e cultura.** Ano XIX, nº 1, Abr. 2009. p. 10-14.

SCHIFINO, Reny Scifoni. **Direito à creche:** Um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP: 2011.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC é lei, o que fazer? In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 97-106. ISBN - 978-85-5696-640-7.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. (Orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 103-115.

ZAGURY, Tania. **Escola sem conflito: parceria com os pais.** Rio de Janeiro: Record, 2002.