

# INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS, EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS

INTERCULTURALITY IN BRAZIL:  
BETWEEN POLICIES, EXCLUSIONS AND RESISTANCE

*Mylene Cristina Santiago<sup>1</sup>*  
*Abdeljalil Akkari<sup>2</sup>*  
*Periú Mesquida<sup>3</sup>*

## Resumo:

Nesse artigo, analisamos o processo de construção de políticas voltadas à diversidade cultural no sistema educacional brasileiro. Parece-nos profícuo repensar a diversidade no contexto escolar à luz das potencialidades, desafios, obstáculos que todo educador enfrenta e precisa desenvolver para efetuar processos educativos que considerem e valorizem as diferenças culturais. Para possibilitar uma reflexão sobre o cenário etnocultural brasileiro, buscamos evocar o processo histórico que culminou em desigualdades ainda não solucionadas em relação à população indígena e negra; discutimos as políticas direcionadas às diferenças, direcionadas aos grupos que permanecem subalternizados desde o período colonial; e, apontamos alguns possíveis caminhos de superação das desigualdades não superadas, rumo a mudanças de paradigmas no que tange à gestão e valorização da diversidade etnocultural no sistema educacional brasileiro.

**Palavras – chave:** Diversidade Etnocultural. Políticas Educacionais. Educação Intercultural

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>2</sup> Universidade de Genebra

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná

In this article, we analyze the process of building policies aimed at cultural diversity in the Brazilian educational system. It seems useful to rethink diversity in the school context in the light of the potential, challenges, obstacles that every educator faces and needs to develop in order to carry out educational processes that consider and value cultural differences. To enable a reflection on the Brazilian ethnocultural scenario, we seek to evoke the historical process that culminated in unresolved inequalities in relation to the indigenous and black population; we discussed policies aimed at differences, aimed at groups that have remained subordinate since the colonial period; and, we point out some possible ways of overcoming unresolved inequalities, towards paradigm shifts regarding the management and enhancement of ethnocultural diversity in the Brazilian educational system.

**Keywords:** Ethnocultural Diversity. Educational Policies. Intercultural Education

## INTRODUÇÃO

O Brasil é frequentemente apresentado como uma democracia racial e um país multiétnico. No entanto, esta expressão usada em excesso esconde dois tipos de diversidade étnico-racial. Em um primeiro caso, temos um exemplo que podemos qualificar como *desejável*, que se refere ao primeiro mundo e é ilustrado pelas colônias alemãs, suíças, italianas ou japonesas. Curiosamente, chama nossa atenção a permanência do uso colônia, visto que o termo se refere mundialmente a um violento empreendimento de desapropriação empreendido pelos colonizadores em detrimento dos colonizados. Para Memmi (1977, p. 90), é preciso que o colonizador, ou usurpador, “se auto eleve às nuvens, e que afunde o usurpado, colonizado, debaixo da terra... e assim quanto mais o colonizado é esmagado, mais o colonizador triunfa na colonização”. Daí, as atrocidades cometidas sendo justificadas pela necessidade de mostrar “quem é que manda aqui”, ações que se mantêm até os dias de hoje.

Na América Latina, uma colônia descreve uma terra *supostamente vazia* “colonizada” e “desenvolvida” por civilizadores valentes. É imperativo perceber que todo o espaço latino-americano foi ocupado por civilizações pré-colombianas e múltiplos povos indígenas.

A segunda diversidade, que podemos chamar de *indesejável*, refere-se aos grupos afro-brasileiro e indígena, ou qualquer miscigenação decorrente desses dois grupos, que se trata da maioria da população brasileira, histórica e politicamente usada para justificar o atraso econômico do Brasil e sua incapacidade de alcançar a prosperidade econômica sustentável e de tornar-se um país de primeiro mundo.

Em caráter ilustrativo e para dimensionar a percepção do atual governo, podemos destacar a declaração que o Ministro Paulo Guedes, em Davos, no mês de janeiro de 2020, culpa o “pobre pela devastação ambiental”:

“O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza, o pobre. As pessoas destroem o meio ambiente porque precisam comer. Eles [pessoas pobres] têm todas as preocupações que não são as preocupações das pessoas que já destruíram suas florestas, que já lutaram suas minorias étnicas, essas coisas” (O GLOBO, 20/01/2020, p. 4)

Diante de tal contexto, enquanto o Brasil não se reconciliar e não reconhecer as suas diversidades, não poderá levar em conta e valorizar todos seus grupos raciais e étnicos. Um país que sustenta a exclusão e priva parcela de sua população do direito à cidadania não tem como assumir efetivo desenvolvimento, pois esse processo pressupõe participação com condições materiais e sociais para todos.

Após o processo de redemocratização, foram pautadas leis de valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, que reconhecem a problemática e o estranhamento com os quais esses grupos ainda são tratados e, por vezes, alijados de seus direitos essenciais. No entanto, em que pese a importância dessas iniciativas, não há dispositivos compulsórios que

transformem intenções legislativas na efetivação de práticas educativas e pedagógicas em todas as instituições de ensino.

Para além das desigualdades educacionais, nossos indicadores sociais revelam que a população indígena está sob constante ameaça e expropriação de suas terras, por conta de interesses capitalistas e exploração selvagem (ou descontrolada) do meio ambiente. Contamos ainda, com enorme contingente de população de moradores de rua e de comunidades que vivem em condições desumanas. No que tange ao aspecto demográfico, as desigualdades regionais se perpetuam, e a população das Regiões Norte e Nordeste convivem com problemas estruturais e em maior situação de pobreza, comparativamente às demais Regiões. O acesso à água é limitado em algumas áreas de um país com uma das maiores reservas de água doce do mundo e trabalhadores rurais permanecem sem terra em um país com enormes áreas de terra fértil.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL**

Na condição de signatário da declaração de Jontiem (1990), da declaração de Dakar (2000) e da Declaração de Incheon (2015) que enfatizam o direito à educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, o país se viu empenhado a ampliar políticas curriculares, que buscassem ampliar a compreensão sobre a diversidade cultural e valorização da história afro-brasileira, africana e indígena. Em decorrência dessas medidas iniciais, outras ações afirmativas foram produzidas com o propósito de promover a igualdade racial, tais como políticas curriculares e sistema de cotas para ingresso de indígenas e de afrodescendentes no ensino superior, educação bilíngue indígena e educação quilombola.

Em 1997 foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cujos temas transversais traziam a pluralidade cultural como dimensão a ser discutida e trabalhada em todas as áreas de conhecimento disciplinares na Educação Básica. Não sabemos em que dimensão real essa orientação foi apropriada e difundida nos sistemas educacionais e espaços escolares, no entanto, consideramos que foi uma importante medida para materializar a temática no campo educacional.

Em 2003, através da Lei 10.639, temos a implementação de uma política curricular, que torna obrigatório o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Para sustentar e garantir a implementação da Lei, foram criadas Diretrizes Curriculares com proposições para o desenvolvimento desse trabalho, e, foram oferecidos cursos de formação para professores pelas redes de ensino, pelas universidades e organizações não-governamentais (ONGs). Essa proposta deu origem à significativas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado proporcionando mais acúmulo de conhecimento e visibilidade ao tema.

A incorporação da temática afro-brasileira e indígena no currículo trouxe o debate sobre como essa discussão vinha sendo tratada no cenário escolar e ampliou a problematização quanto ao processo de folclorização atribuído às questões indígenas e africanas, que preferencialmente eram abordadas a partir das *efemérides*, não raras vezes reduzidas a apresentações de dança ou música. Em relação às *efemérides*, fatos relevantes para serem lembrados ou comemorados em determinado dia, tais como: dia do índio, dia da consciência negra etc., constatamos que o trabalho com as minorias não pode se restringir às datas comemorativas. Tais projetos precisam ser contínuos, integrados e desenvolvidos durante todo o ano letivo, dada às implicações políticas e ideológicas desse trabalho no contexto sociocultural brasileiro (SANTIAGO; AKKARI, 2014).

Tem-se constatado que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se construir uma relação crítica e problematizadora, que elimine práticas pedagógicas bastante enraizadas na cultura escolar, que oscilam entre à indiferença às diferenças ou à essencialização das mesmas.

Em 2012, o sistema de cotas para ingresso no Ensino Superior passa a ser garantido pela Lei 12.711, com o objetivo de ampliar a participação e a representação de grupos negros e indígenas nessa etapa da educação. O sistema de cotas no país é misto, considerando também que o candidato seja egresso de escola pública e tenha renda mensal per capita de até um salário mínimo e meio.

Pela primeira vez foi garantida ação afirmativa, para grupos até então sub representados no ensino superior, fato este que provocou grande incômodo para outros grupos que questionaram a constitucionalidade dessa medida, visto que a Constituição assegura direitos iguais a todos. Todavia, a igualdade de direitos para grupos que não tiveram as mesmas oportunidades e os mesmos pontos de partidas foram colocados em cheque, juntamente com a lógica meritocrática, que embasava a pretensa igualdade. É importante esclarecer a diferença entre o conceito de igualdade legal e material: a primeira se refere aos dispositivos jurídicos, enquanto a segunda se consubstancia na vida cotidiana, garantindo que todos os sujeitos usufruam os mesmos direitos e oportunidades. Com base nesses conceitos podemos inferir que o direito a igualdade material, real, só se legitima quando o direito às diferenças é respeitado. Nas palavras de Maia e Ferreira (2011, p. 39):

Nas sociedades pluriétnicas, a noção de neutralidade do Estado, nas esferas econômica e social, se traduz na crença de que a mera introdução de dispositivos legais é o suficiente para garantir a existência de uma sociedade harmônica, onde independentemente da diversidade, seria assegurado a todos a efetiva igualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade, mas a discriminação se dá exatamente quando indivíduos são tratados iguais em situações diferentes, e quando diferentes, em situações iguais.

Demonstrando o caráter ainda discriminatório da sociedade brasileira, após o processo de reservas de cotas raciais, vimos emergir denúncias em universidades de todo o país, de pessoas que têm feito uso da cota através de autodeclaração indevida. Algumas universidades adotaram a autodeclaração como medida para ingresso no sistema de reserva de vagas ao ensino superior, entretanto, pessoas que fizeram uso desse dispositivo e que, posteriormente, não foram reconhecidas por seus pares como pessoas preta, parda ou indígena, têm sido denunciadas à ouvidoria das universidades e passam a responder processo administrativo, podendo ter sua matrícula cancelada, caso seja comprovada fraude.

Em razão dessas ocorrências, as universidades têm instalado comissões para proceder a heteroidentificação, visto que o preconceito no Brasil é de marca e não de origem, o que quer dizer que o conjunto de traços fenotípicos de uma pessoa pode caracterizá-la como negra ou não, deixando-a mais propensa às situações de preconceito e de discriminação do que sua origem familiar. Por ser um país reconhecidamente miscigenado, o Brasil apresenta a peculiaridade de quase todo brasileiro ter algum ancestral negro, sem, contudo, apresentar fenótipos que possibilitem essa autodeclaração, para efeito de cotas raciais. Esse fato tem ampliado processos de judicialização no ensino superior e trazido tensões, que antes estavam veladas pela ausência de ações afirmativas e pela invisibilidade de tais conflitos no cenário brasileiro.

Em investigação sobre os posicionamentos ideológicos de futuros professores (SANTIAGO; AKKARI, 2015) identificamos que ações afirmativas (cotas para ingresso de afrodescendentes e indígenas no ensino superior) não têm provocado uma mudança significativa nas práticas de ensino dos cursos acadêmicos ou de atividades específicas de formação. Reconhecendo que a identidade profissional está associada às múltiplas experiências de vida, argumentamos a necessidade de investir em processos formativos que constituam experiências em significações culturais nos contextos educacionais diversos,

visto que a implementação de um sistema de cotas numa instituição pública de ensino superior deve passar por amplo e profundo debate no âmbito da própria universidade, com a participação representativa da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais.

Ações que garantam a promoção da igualdade racial no cenário educacional e social não podem se restringir a práticas pessoais e isoladas, mas precisam ter respaldo coletivo e institucional, para que se configurem como medidas radicais e mudanças reais de injustiças historicamente consolidadas.

No que tange à educação bilíngue indígena no debate intercultural brasileiro, percebemos iniciativas de formação de professores e produção de materiais didáticos com uso da língua materna ocorre em diferentes universidades e regiões do Brasil, como forma de atender e favorecer distintas etnias.

O problema enfrentado pela educação bilíngue indígena é seu status e seu valor de transição para o português. De fato, devido à falta de uma escola bilíngue ou indígena no ensino médio, secundário e superior, as línguas indígenas são limitadas às populações indígenas e dominadas pela onipresença do português nos meios de comunicação de massa, empresas e administração pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96, garantiu o direito a uma educação multicultural, específica para cada grupo indígena, autodeterminada, intercultural e bilíngue. Apesar do avanço legal e dos esforços para sua efetivação prática, ainda há um enorme caminho para que se alcance uma educação de qualidade e que contemple as demandas das diversas populações existentes no Brasil. Segundo o Censo Escolar (2017), 30,93% das escolas indígenas não dispõem de um espaço físico construído pelo poder público para funcionar, 33% das escolas indígenas não possuem material didático específico para a diversidade sociocultural (CARTA CAPITAL, 2018).



De acordo com o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 274 línguas indígenas são faladas no país. No entanto, os povos indígenas conquistaram seus direitos linguísticos somente com a Constituição Federal de 1988. O artigo 210 prevê o uso dos idiomas maternos, juntamente com a língua portuguesa, na aprendizagem escolar.

Antes disso, a educação bilíngue promovia a alfabetização dos indígenas na língua materna e, gradativamente, substituía seu uso pelo português no processo escolar. Essa metodologia pedagógica na qual o idioma de origem é usado como ponte para o domínio da língua nacional é chamada de bilinguismo de transição ou de subalternização. Além de impor o monolinguismo em língua portuguesa, esse processo acelerava a integração à sociedade não indígena, já que, ao deixar de falar a sua língua, o indígena abandonava sua identidade étnica, seu modo de vida e sua visão de mundo (PLATAFORMA DO LETRAMENTO, 2019).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que têm como objetivo a normatização dos direitos educacionais dos povos indígenas e a prescrição de orientações às secretarias municipais e estaduais de Educação para elaboração de projetos nas escolas, é destacado que os professores das escolas indígenas devem ser, preferencialmente, indígenas e oriundos das comunidades onde se localizam as escolas, pois compartilham do patrimônio cultural, histórico e linguístico da comunidade.

A educação quilombola por sua vez, somente com a Constituição de 1988, foi reconhecida pelo governo brasileiro, que legitimou as comunidades remanescentes de quilombo e abriu o espaço legal para que elas lutassem pela posse coletiva de suas terras. O quilombo é reconhecido como um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão. Todavia, novas pesquisas indicam que a formação de quilombos não ocorreu somente a partir de fugas e insurreições, mas de diversos

outros contextos, como heranças de terras de antigos senhores, abandono das plantações e das terras em razão da decadência econômica ou pela compra de alforria e manutenção de um território próprio e a produção autônoma. (CARRIL, 2017).

No que tange à educação escolar destinada aos estudantes quilombolas, os desafios são amplos e antagônicos, embora tenham ocorrido avanços nos últimos anos, são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente. De acordo com Carril (2017, p. 554):

Quanto à formação docente, existem 13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste; em geral, pouco mais de 50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo. Dos professores, 48,3% apresentam o nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que leciona apenas com ensino fundamental, médio e até com o fundamental incompleto. Nesse sentido, percebe-se a insuficiência da formação dos professores na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas e 78,8% dessas matrículas, o que remete a processos mais longos de escolarização e enraizamento dos afrodescendentes.

Com base nessas informações a autora salienta a importância de pesquisas que envolvam saberes comunitários e intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas, de modo a se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos, no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens, tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades. Sua proposta está de acordo com o Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola ao considerar que :

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

Parece-nos que tal proposta visa desconstruir as imagens veiculadas sobre quilombo, cultura africana e afro-brasileira que persistem ainda hoje no imaginário racista brasileiro. Superar a visão de que o Quilombo dos Palmares foi o único quilombo brasileiro e a única forma de resistência negra durante a escravidão, desconstruir estereótipos que inferiorizam nossa ascendência africana e reduzem os africanos escravizados à condição de escravos, ainda é uma tarefa a ser realizada nos processos formativos docentes e nos currículos escolares. (DA COSTA, 2018)

Após duas décadas de implementação dessas quatro políticas públicas diferentes para aumentar a diversidade cultural no sistema educacional brasileiro (políticas curriculares, reserva de vagas para ingresso no Ensino Superior, educação indígena, educação quilombola), que avaliação e análise podemos realizar?

Por um lado, observamos que existe a crença positivista de que a implementação de uma lei é ação suficiente para o aprimoramento da diversidade cultural no sistema educacional. A legislação é uma condição necessária, mas não suficiente, para inovar na educação. Deve haver mecanismos de monitoramento, avaliação das leis implementadas. Além

disso, os atores das escolas devem ser capacitados em todos os níveis para desempenhar suas novas responsabilidades.

Por outro lado, as políticas públicas têm sido específicas para diferentes grupos (indígenas, afro-brasileiros, quilombolas), ou limitadas a determinados níveis do sistema educacional (universidade). Na realidade, a diferença e a diversidade cultural no setor da educação precisam ser consideradas em todos os grupos e todos os níveis de educação.

Por fim, um dos melhores indicadores para verificar se as políticas públicas atingiram sua meta é o impacto nas emoções, sentimentos, representações dos cidadãos sobre a diversidade / diferença cultural. Em outras palavras, os brasileiros, independentemente de sua origem, discutem calmamente relações interétnicas, racismo, igualdade, mérito e justiça?

## **CONTEXTO DE INCERTEZAS E DE NOVAS POLÍTICAS: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS?**

No cenário brasileiro, percebemos que há certa resistência para o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito social e escolar. Como afirmado anteriormente, a escola permanece indiferente às diferenças culturais e faz uso inapropriado do conceito de igualdade, convertendo seus métodos, propostas e avaliação em um modelo único.

O caráter competitivo incentivado pelas avaliações nacionais, em especial pela Avaliação Nacional do Ensino Médio (ENEM) usada para ingresso no Ensino Superior, converte a educação básica em verdadeira escola preparatória a esse propósito. A despeito de todas as diferenças regionais, culturais, materiais, entre outras, estamos diante de uma escola que possui grande dificuldade em reconhecer e lidar com as diferenças de seus alunos.

Outro fator que agrava essa resistência é a precarização do trabalho docente, cujos professores em busca de melhores salários, trabalham em duas ou três escolas, impactando negativamente no tempo disponível para o planejamento de suas aulas, atualização do conhecimento e participação no projeto político pedagógico institucional, como também no engajamento e combate à política de apostilamento, que avança em escolas públicas e privadas, e que certamente reduz as possibilidades de um trabalho que contemple as diferenças, visto que opera na consolidação de um currículo único e uniformizante.

A ideologia do mérito, que se expressa pela capacidade intelectual e dedicação de cada um, mais uma vez contradiz a existência das diferenças, se fazendo presente no discurso de alguns alunos, professores, pais e gestores. Nessa perspectiva, mérito ou fracasso é responsabilidade individual, o que diminui a possibilidade de um enfrentamento coletivo e político das desigualdades.

Como forma de enfrentamento às desigualdades e ideologias que as sustentam, temos apostado que a diversidade cultural dos professores merece centralidade, em seus aspectos formativos, políticos, sociais e identitários, pois o conjunto dessas dimensões pode repercutir de forma significativa nas práticas pedagógicas. Santiago e Akkari (2014), através de pesquisa realizada com professoras da educação básica, destacam a importância da escola ter docentes de origens étnico-raciais diferentes para que seus discentes sintam-se representados.

Admitindo que o processo educacional esteja relacionado à construção de modelos e que os professores se constituem referências identitárias para seus estudantes, justificamos que a presença de professores pertencentes a grupos étnico-culturais diversificados favorece a possibilidade de melhorar o desempenho escolar, através da vivência de modelos positivos, facultados por professores passíveis de serem assumidos como referências identitárias.

Atualmente, o país passa por um período de incerteza e retrocessos, em parte por sua breve trajetória democrática e, por outro lado, por conta de sua polarização política, religiosa, e econômica. Essa polarização no campo educacional sempre foi marcada pela coexistência de um sistema educacional público e privado, a primeira destinada à população pobre, e a segunda, aos filhos das elites. No ensino superior essa lógica se invertia, a elite assumia suas vagas nas universidades públicas e os filhos das classes desfavorecidas economicamente, trabalhavam para seguir seus estudos em universidades privadas.

À medida que tais lógicas se desorganizaram com as ações afirmativas, observamos as universidades sofrerem contingenciamento orçamentário através de medidas tomadas pelo governo atual, sobretudo na área da pesquisa, da pós-graduação e tendo também seus quadros de servidores reduzidos. Paralelo à investida contra as escolas e universidades públicas, temos acompanhado uma ofensiva ideológica de grupos conversadores, que através do Movimento Escola sem Partido, buscam desvirtuar o trabalho de professores e de intelectuais brasileiros, que passam a ser rotulados como doutrinadores.

A desvalorização de educadores e intelectuais brasileiros historicamente não é recente, mas tem se intensificado nos últimos anos através de projetos de Lei, que buscam criminalizar a ação docente e coibir determinados temas, como por exemplo, relações de gênero. Para agravar e justificar as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, grandes pensadores da educação, como Paulo Freire e partidos de esquerda, têm sido culpabilizados pelos maus resultados do Brasil. Argumento equivocado, visto que a teoria freireana tinha como princípio o diálogo e a conscientização, em detrimento de uma educação bancária. É possível que a proposição de Paulo Freire, se aplicada nas escolas, possibilitasse o protagonismo dos alunos, ampliando as possibilidades de ler o mundo, o que resultaria no fortalecimento da capacidade de interpretação e de leitura da palavra, o que poderia ampliar as

possibilidades de participação e aprendizagem, resultando em melhores resultados nos mencionados testes, mesmo que esta jamais tenha sido a pretensão do mencionado educador.

Fica evidente que defender uma educação bancária, pautada na transmissão de conteúdos, ao invés de uma educação problematizadora, que talvez nunca tenha sido verdadeiramente implementada no sistema educacional brasileiro, ofereça certa segurança aos grupos que têm interesse em desvalorizar os educadores, a educação brasileira e as gerações em formação.

Por outro lado, vemo-nos diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular, que de acordo com a análise de Oliveira e Frangella (2019) traduz uma concepção de educação como processo formal, restrito a aprendizagem de conteúdos, reforçando o ideário social e epistemológico hegemônico, que reforçam a reprodução das hierarquias sociais, buscando simultaneamente controlar os saberes de todos os cidadãos do país, desconsiderando a condição sociocultural, política, econômica ou individual.

Essa perspectiva se estende à lógica de controle e monitoramento via políticas de avaliação e, mais recentemente, se materializa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que enfatizam que os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

Quais significados podem e irão ser construídos a partir da BNCC? Sempre há espaço para reinvenção em um mundo plural e imprevisível, como também, para resistência e proposição de uma educação pautada pela interculturalidade bilateral.

## **POR UMA INTERCULTURALIDADE BILATERAL CONSTRUÍDA COM OS GRUPOS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Gostaríamos de propor uma mudança radical de paradigmas com o intuito de sensibilizar ao real valor e riqueza da diversidade cultural e sua contribuição para a educação brasileira. Até agora, a principal abordagem para levar em conta a diversidade cultural no sistema educacional baseava-se na perspectiva de cima para baixo. Em outras palavras, é principalmente através de medidas legislativas (leis) e parâmetros nacionais que a interculturalidade foi promovida no Brasil.

Ao considerarmos que as medidas legislativas que promovem o acesso à educação para grupos historicamente desfavorecidos devem ser mantidas e avaliadas, acreditamos que as mudanças de paradigma são necessárias a todos os atores da educação, do gestor ao professor, em particular, ao professor. Não esquecendo que o foco desse processo é o aluno.

Propomos uma interculturalidade bilateral baseada nos paradigmas da decolonialidade, reciprocidade, solidariedade e igualdade. Para fins de conceituação do que seria a interculturalidade bilateral, remetemo-nos ao conceito de interculturalidade crítica, que Walsh (2009, p. 25) considera

[...] como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).



A decolonialidade consiste em pensar as relações interétnicas do ponto de vista da dominação e da exploração colonial. Obviamente, a discussão levará aos laços estreitos entre a colonialidade e a exploração capitalista dos oprimidos (SANTOS; MENESES, 2010). A decolonialidade também inclui a dominação cultural, educacional e pedagógica. Desenvolver um pensamento decolonial também consiste em descolonizar o pensamento educacional e escutar as pedagogias do Sul (AKKARI ; FUENTES, 2019).

A reciprocidade consiste em tratar os outros com a mesma benevolência reservada aos nossos semelhantes. Solidariedade implica um compromisso de dar mais atenção, espaço para aqueles que historicamente tiveram menos no espaço escolar. A igualdade é uma utopia necessária para organizar a convivência entre os pares.

Pérez-Aguilera e Figueroa-Helland (2011) sugerem a existência de duas tendências insatisfatórias no mundo da educação. A primeira é um multiculturalismo decorativo cada vez mais popular que permite pequenas ilhas de desenvolvimento epistêmico e cultural limitado apenas para grupos subalternizados e em desvantagens, sem contestar de maneira significativa e transformar o sistema político e educativo hegemônico. A segunda tem uma aparência de interculturalismo unilateral sem condições propícias para o estabelecimento de interculturalidade bilateral ainda necessário. De um lado, os grupos marginalizados são autorizados a ensinar sua própria língua, conhecimento e cultura, todavia são obrigados a aprender a língua, conhecimentos e cultura dos grupos dominantes. Por outro lado, não se espera nenhuma mudança importante nos sistemas político, educacional e científico hegemônico, que permanecem resistentes e em grande parte impermeáveis à influência transformacional dos conhecimentos, práticas, culturas e instituições dos povos indígenas. É essencial ir além desse multiculturalismo decorativo ou desse interculturalismo unilateral, por meio de um compromisso crítico, proativo e fértil que questione as relações de poder, as injustiças

históricas e possibilite a reciprocidade epistêmica e o verdadeiro interculturalismo bilateral.

Acreditamos que o Brasil possui um segundo instrumento para esse propósito, que se trata do Projeto Político Pedagógico (PPP). A partir das reuniões pedagógicas, o PPP pode ser constantemente revisado e atualizado, convertendo-se assim em um compromisso político dos atores escolares com a transformação do espaço escolar, tendo em vista as práticas e situações emergentes no cotidiano escolar.

A partir de uma perspectiva e compreensão dinâmica das relações escolares, que se materializam no registro e atualização constante do PPP, as escolas poderiam aproveitar essa ferramenta, convertendo-a em um instrumento para viver a interculturalidade e produzir processos formativos e reflexivos no contexto da própria escola. Professores e alunos podem conectar abordagens interculturais ao ambiente sociocultural das escolas, considerando as culturas e as relações com as famílias, assim como os temas que impulsionam os atores escolares a saírem de sua zona de conforto.

Entre os temas mais urgentes e debates necessários às escolas, destacamos o processo de inclusão de alunos que sofrem barreiras à participação e à aprendizagem, seja por conta de deficiências, etnia, condição socioeconômica, cultura, religião, orientação sexual, gênero, entre outras possibilidades de exclusão e discriminação. A partir da identificação processos discriminatórios vivenciados em cada unidade escolar, faz-se necessário elencar temas que abordem as barreiras a serem enfrentadas. A título de exemplo destacamos: discussão dos padrões de beleza em relação ao cabelo, corpo, cor; mecanismos e atitudes de discriminação racial, de gênero, orientação sexual na escola; violência (urbana e escolar) e suas ligações com as diferenças.

Recuperar um sentido intercultural para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais tem sido o foco de nossos trabalhos e investigações, no sentido de compreender que a função social da escola vai além do ensino de conteúdos curriculares, podendo contribuir também com a

formação de seres humanos comprometidos com o senso ético, combatendo todas as formas de discriminação e violência, afinados com uma lógica cidadã, que compreende a diferença como elemento constitutivo das múltiplas possibilidades de ser, estar e atuar no mundo.

Faz-se necessário construir um processo educativo que reconheça que todo conhecimento é uma produção social, fruto de experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento. Nesse contexto, temos como tarefa: superar visões distanciadas, que ignoram as experiências sociais e que destituem o conhecimento de significados; assumir as diferenças entre os estudantes como peculiaridades, rompendo com a ideia de que as mesmas são deficiências as quais e precisam ser corrigidas; aprender a dialogar com as particularidades dos sujeitos; problematizar as consequências sociais da reprovação e dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar de outros (AKKARI; SANTIAGO, 2015).

Uma educação construída com base intercultural pode representar mudança no cenário das desigualdades, que convertem diferenças em deficiências. Pode ainda, ser uma forma de intervenção e estruturação de uma sociedade mais democrática e crítica, que precisa se libertar dos princípios opressores, impressos em nosso processo de colonização, sustentados pela elite econômica e política até os dias atuais, que buscam impedir a emancipação das classes populares, a fim de manter seus privilégios de classe e se sustentarem no poder.

Uma educação emancipatória não será oferecida às camadas populares de bandeja, precisa ser conquistada a partir de intensa participação e tomada de consciência dos processos de exploração e desigualdades a que estão submetidos, os atores escolares têm importante papel nesse processo e sempre poderão escolher a posição que desejam assumir: manter a situação como está ou compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que a mudança é possível, como afirma Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso) , v. 16, p. 28-41, 2015.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CARTA CAPITAL. **Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras(es)**, 2018. Disponível em : <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo-pesquisadoras/> acesso em 20/08/2020.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.jun. 2017., 539-564. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf> Acesso: 29 de nov. 2019.

DA COSTA, Alexandre Emboaba. The Decolonial in Practice, Quilombismo, and Black Brazilian Politics in" Postneoliberal" Times. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**. vol. 5, no 1, p. 27-40, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

O GLOBO. '**O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza', diz Paulo Guedes em Davos**'. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/21/o-pior-inimigo-do-meio-ambiente-e-a-pobreza-diz-paulo-guedes-em-davos.ghtml> Acesso em 11 de fev. 2020.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida; FERREIRA, Lúcia Gracia. Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 27, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13351/8337>

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. R. Corbisier e M. Pinto Coelho. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, F.C.T; XAVIER FILHA, C. (orgs). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

PÉREZ-AGUILERA, D. A.; FIGUEROA-HELLAND, L. E. Beyond Acculturation: Political “Change”, Indigenous Knowledges, and Intercultural Higher Education in Mexico. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Volume 9, Nº 2, pp. 268-296, 2011.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. **A língua nas margens – multilinguismo no Brasil – alfabetização e letramento indígena**. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/alfabetizacao-indigena/> acesso em 29/17/2020.

SANTIAGO, Mylene, AKKARI, Abdeljalil. **Cotas universitárias no Brasil: o que pensam os estudantes de licenciatura da UFF?** EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Curitiba/ PR, 2015.

SANTIAGO, Mylene, AKKARI, Abdeljalil. Políticas Curriculares, Trajetórias Docentes e Ensino Culturalmente Apropriado. **Revista da ABPN**, 2014, vol. 6, no. 13, p. 286-402.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-43.