

**Interculturalidade e ações afirmativas:
um olhar a partir das políticas curriculares nacionais para a
formação de pedagogos e a inclusão de estudantes indígenas¹**

*Interculturality and affirmative actions:
a view from national curricular policies for the formation of
educators and the inclusion of indigenous students*

*Interculturalidad y acción afirmativa:
una mirada desde las políticas curriculares nacionales para la
formación de pedagogos e inclusión de estudiantes indígenas*

Jhemerson da Silva e Neto²
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Ana Clédina Rodrigues Gomes³
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Resumo: O objetivo central desta pesquisa foi caracterizar as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em EEI no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa. Possui uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-exploratória. Para o tratamento dos documentos examinados utilizou-se a análise de conteúdo. Identificou-se a partir da análise das DCN para a Educação Básica, Ensino Fundamental e para o curso de Pedagogia a necessidade de proposições que possibilitem a reformulação dos currículos para as diversidades, bem como a adoção de práticas pedagógicas interculturais. Não obstante, não há apontamentos de maneira explícita em tais documentos, de modo a subsidiar os processos educativos que favoreçam diálogos interculturais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Políticas Afirmativas. Currículo. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract: The main objective of this research was to characterize the curricular policies aimed at the formation of basic education teachers with a focus on the EEI approach in the Pedagogy degree at Unifesspa. It has a qualitative approach, descriptive-exploratory in nature. The technique of content analysis was used for the treatment of the examined documents. Based on the analysis of the DCN for Basic Education, Elementary Education and for the Pedagogy course, it was identified the need for proposals that enable the reformulation of curricula for diversities, as well as the adoption of intercultural pedagogical practices. Nevertheless, there are no explicit notes in such documents to support educational processes that favor intercultural dialogues.

¹ O artigo apresenta dados do trabalho de conclusão de curso intitulado "O Curso de Pedagogia da Unifesspa e as políticas de inclusão para estudantes indígenas: currículo e interculturalidade". Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a orientação da professora Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

² Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá-PA, Brasil. E-mail: jhemersons@unifesspa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2290043946735051>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3802-6797>.

³ Doutorado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, Brasil. E-mail: ana.cledina@unifesspa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2645874046639484>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7152-4237>.

Keywords: Higher Education. Affirmative Politics. Curriculum. Pedagogy Course. National Curriculum Guidelines.

Resumen: El objetivo principal de esta investigación fue caracterizar las políticas curriculares orientadas a la formación de docentes de educación básica centrándose en EEI en la Licenciatura en Pedagogía de la Unifesspa. Tiene un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-exploratorio. Para el tratamiento de los documentos examinados se utilizó el análisis de contenido. A partir del análisis del DCN para Educación Básica, Educación Primaria y para el curso de Pedagogía, se identificó la necesidad de propuestas que permitan la reformulación de los currículos para las diversidades así como la adopción de prácticas pedagógicas interculturales. Sin embargo, no existen notas explícitas en estos documentos con el fin de apoyar procesos educativos que favorezcan los diálogos interculturales.

Palabras-clave: Enseñanza Superior. Políticas Afirmativas. Currículo. Curso de Pedagogía. Directrices Curriculares Nacionales.

Recebido em: 29 de outubro de 2021

Aceito em: 29 de janeiro de 2022

Introdução

Lugar de vários imaginários, saberes, culturas, cores e cosmovisões, o estado do Pará, constituinte da Amazônia brasileira, compõe-se a partir de um emaranhado de sujeitos, de modos de ser, estar, sentir e viver, nos quais a centralidade da cultura permeia as relações e práticas sociais (HALL, 1997). Do mesmo modo, é lugar de conflitos pela terra, exploração de riquezas naturais por grandes empresas e de luta pela resistência na existência.

Grande parte dessa diversidade sociocultural se dá pela presença dos povos indígenas no estado, especialmente nas mesorregiões sul e sudeste do Pará, em que cerca de 12 povos, falantes de 8 línguas diferentes (ALENCAR, 2018) (bem como demais populações tradicionais: ribeirinhos, quilombolas, povos do campo etc.), vivem e resistem frente aos processos de colonização e subalternização sofridos ao longo da história, sobretudo nos desdobramentos “pós-invasão” das Américas.

Em se tratando da esfera educacional, até meados dos anos de 1980, as políticas voltadas para indígenas seguiam uma perspectiva que considerava as comunidades tradicionais a partir de um caráter de transitoriedade (BANIWA, 2019). Nesse sentido, o cerne do projeto estatal estava em uma educação escolar para indígenas, isto é, uma proposta de educação escolar que acelerasse os processos de apagamento da cultura e identidades indígenas: suas línguas, tradições, cosmovisões etc. eram substituídos por uma educação homogeneizadora, com vistas à formação do Estado brasileiro a partir de um só povo, uma só língua, uma só nação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), os povos indígenas puderam conquistar direitos importantes no que tange à educação escolar. Tendo o reconhecimento de suas línguas e tradições por parte do Estado, o campo das políticas educacionais pôde avançar na garantia de direitos aos povos tradicionais no Brasil. Tal avanço veio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), documento que assegura a oferta de processos educativos próprios aos povos indígenas, possibilitando a oferta de uma educação escolar específica diferenciada, intercultural e bilíngue. Esse avanço via LDBEN possibilitou que os povos indígenas pudessem receber uma modalidade de Educação Escolar Indígena (EEI) que fosse ao encontro das especificidades de cada povo.

No que se refere ao ensino superior, um marco importante para o acesso de estudantes indígenas – bem como outros segmentos populacionais historicamente marginalizados – foi a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata do acesso por meio de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a).

No contexto do sul e sudeste paraense, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), criada em 5 de junho em 2013, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), logo no ano posterior à sua criação, implementa um processo seletivo específico para indígenas e quilombolas, por meio da Resolução Consepe/Unifesspa nº 22, de 13 de novembro de 2014. Por meio dela, a Unifesspa passou a adicionar 2 (duas) vagas para indígenas e 2 (duas) para quilombolas em todos os seus cursos. Tal ação amplia o acesso desses sujeitos ao ensino superior, visando diminuir as assimetrias sociais causadas pelos processos históricos de colonização e subalternização.

Em 2016, foi realizado pela Unifesspa uma pesquisa junto a 96 (noventa e seis) estudantes indígenas, a qual teve o objetivo de diagnosticar as demandas educacionais de tais sujeitos a partir do ingresso desses estudantes entre os anos de 2010 a 2016. A pesquisa abordou diversas dimensões, tanto pedagógicas quanto questões para além da vida acadêmica (UNIFESSPA, 2016). Na pesquisa supracitada, alguns aspectos demandam destaque, os quais são: 50% dos estudantes ingressantes no período analisado pela pesquisa optaram por cursos de formação de professores (licenciaturas); dentre esses cursos, a maior procura dos discentes foi pelo curso de Pedagogia (14%). Tais dados apontam a necessidade de formação de professores indígenas, os quais em sua grande maioria atuarão nas escolas indígenas de suas próprias comunidades.

É importante destacar que tais atores sociais buscam a educação superior muito mais como um mecanismo de formação e resistência, para que possam primeiramente compreender o mundo daqueles que em muitas situações são os seus opressores e assim, a partir da inserção social por meio de uma profissão possam compor os espaços de luta e decisões. Ou seja, os indígenas não buscam necessariamente inserir-se no “mercado” de trabalho, mas um meio de fortalecimento na luta pela legitimação de direitos (os quais continuam sendo violados), seja no manejo sustentável da terra, na busca pela melhoria da prestação de serviços de saúde às comunidades dos quais são oriundos, na oferta de uma educação escolar que seja de fato intercultural, entre outras áreas nas quais esses povos são diretamente afetados.

Neste seguimento, percebe-se que a educação sob a perspectiva dos povos indígenas se constitui em uma estratégia demasiadamente importante no que concerne aos embates epistêmicos presentes na educação escolar, de modo a almejarem a inserção de suas culturas, cosmovisões, modos de ser, viver, estar e sentir no espaço acadêmico, uma vez que, antes de ingressarem na academia, o modelo educacional de tais atores sociais – de acordo com as normativas legais – constitui-se como específico, diferenciado, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2013). Entretanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, em linhas gerais, pautam-se em uma lógica que considera a impossibilidade da coexistência de saberes acadêmicos e tradicionais no bojo dos processos formativos da universidade. Em outras palavras, uma distinção (in)visível que é estabelecida, segundo Boaventura de Sousa Santos (2009),

[...] através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2009, p. 23).

Em outras palavras, “o outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas” (SANTOS, 2009, p. 29). Tal concepção justificou, por exemplo, os processos de colonização e escravização sofridos pelos povos latino-americanos e africanos, amparados por uma lógica euro e etnocêntrica, a qual ainda hoje perpetua no ideário da sociedade – dita – moderna.

No bojo dos debates – e embates – educacionais dos povos tradicionais da Amazônia Paraense, em junho de 2019 foi realizado em Marabá-PA o I Fórum de Educação Escolar Indígena da Região Sul e Sudeste do Pará, promovido pelo Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena (GTEEI) e pela Federação dos Povos Indígenas do Pará (FEPIPA), em parceria com lideranças indígenas, órgãos municipais, estaduais e

federais, de educação, no qual os povos das etnias *Suruí-Aikewara*, *Amanayé*, *Atikun*, *Akrätikatêjê*, *Kyikatêjê*, *Parkatêjê*, *Awaeté-Parakanã*, *Guajajara* e *Guarani-Mbya* debateram a realidade da Educação Escolar Indígena (EEI) no contexto do sul e sudeste paraense.

Ao final do evento, redigiu-se um documento com as demandas desses povos no que concerne à EEI. Dentre elas, salientam-se duas das quais se voltam ao contexto da educação superior, a saber:

XXV - Garantir acesso específico e diferenciado, condições de permanência e sucesso dos estudantes indígenas no Ensino Superior, especialmente no atendimento da demanda pela formação de professores indígenas, de línguas indígenas, em cursos específicos de Licenciatura Intercultural Indígena; XXVI - Reformulação dos currículos dos Cursos das Instituições de Ensino Superior para promover o respeito às tradições, línguas, conhecimentos, histórias, ciências e culturas indígenas, garantindo a plena efetividade da Lei 11.645/2008 (FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ, 2019, p. 5).

Assim, as demandas que os povos indígenas da região sul e sudeste do Pará elencam, expressam a tônica de que tais sujeitos consideram o acesso ao conhecimento acadêmico como um mecanismo de contribuição na luta pela equidade. Neste contexto, urge repensar a lógica educacional vigente, que se constitui majoritariamente a partir de uma perspectiva curricular que desconsidera os elementos que compõem a diversidade sociocultural da mesorregião do sul e sudeste paraense, uma vez que, de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

A maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os(as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa. (BRASIL, 2006a).

Tal apontamento salienta a necessidade de se pensar um currículo que contemple toda a diversidade cultural existente nos contextos em que as IES se inscrevem, evitando-se assim, um cenário educacional que tenha somente o intuito de integrá-los em uma cultura nacional, pautando-se na construção de uma perspectiva homogênea do Estado brasileiro, desconsiderando suas culturas próprias, saberes, línguas etc., o que corrobora para o desconhecimento acerca dos povos latino-americanos e a supervalorização da cultura ocidental (REPETTO, 2016).

Diante disso, Fernandes (2014) destaca que

A necessidade de “interculturalizar” a educação superior implica não somente incluir indivíduos de populações indígenas ou afrodescendentes em instituições de educação superior, com ou sem seus saberes e práticas, mas implica principalmente em propor-se outras possibilidades de produção de conhecimentos nas universidades modernas, em profícuo diálogo entre as várias epistemologias, sejam estas universalistas ou aborígenes (FERNANDES, 2014, p. 12).

Nessa ótica, os apontamentos ora apresentados delineiam-se no campo de estudos que versam sobre interculturalidade, currículo e políticas afirmativas e fazem parte de um recorte da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso do primeiro autor no ano de 2019 e que partiu da seguinte questão *suleadora*⁴: Como estão caracterizadas as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em Educação Escolar Indígena no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa?

Assim, o objetivo central da pesquisa em destaque foi caracterizar as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em EEI no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa. Para tanto, as discussões contidas no presente artigo se centrarão a partir de um dos objetivos específicos da investigação realizada, qual seja: verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que guiam a Educação Básica, o curso de Pedagogia e o Ensino Fundamental aspectos que estejam relacionados ao conceito de interculturalidade.

Interculturalidade, currículo e políticas afirmativas

A partir da aprovação da Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, promulgou-se no Brasil o sistema de cotas, que implica na reserva de vagas para candidatos oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas na educação superior (BRASIL, 2012a). Tal lei foi um marco importante no que concerne à busca pela reparação social em decorrência dos processos de escravização, discriminação e preconceito acerca dos grupos historicamente marginalizados. Até a promulgação da referida Lei, poucas IES promoviam ações afirmativas, tais como bônus, cotas raciais e reserva de vagas (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Apesar do acesso à educação superior para grupos sociais historicamente marginalizados ser considerado importante (assim como a ação de expansão e interiorização das IES públicas), tal ação deve vir acompanhada das dimensões de permanência e progresso

⁴ A partir de uma leitura decolonial (WALSH, 2009; SANTOS, 2009) entende-se o termo *sulear* a partir da contraposição ao Norte (epistêmico), historicamente tido como único produtor do conhecimento – dito – científico. Dessa forma, tal termo aponta para a construção a partir de paradigmas outros, sobretudo a partir de diálogos no âmbito do Sul Global.

acadêmico. Nesse contexto, ressalta-se que quando se discute questões que dizem respeito ao acesso à educação superior de povos indígenas, estamos falando de “povos que trazem trajetórias históricas marcadas pela exclusão tanto social como cultural e, de outro lado, IES que sempre foram espaços totalmente identificados com interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas” (BRAND; NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2009, p. 384).

No que tange à luta dos povos indígenas pelo direito à educação em todas as suas etapas, Beltrão e Cunha (2011, p. 22) apontam que

Se historicamente as políticas públicas destinadas aos povos etnicamente diferenciados tinham por base ideias assimilacionistas e integradoras dos grupos à sociedade envolvente, hoje os povos indígenas têm demandado e lutado pelo direito à educação (desde o ensino básico até o ensino superior) como meio de participar ativamente da elaboração, definição e implantação das políticas públicas que dizem respeito às suas realidades.

Dessa forma, entende-se que um dos papéis da universidade pública é justamente o de atender às necessidades dos sujeitos do seu entorno. No caso da Unifesspa, uma IES inserida em um amplo contexto de diversidades (povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos do campo etc.), se faz necessário que as políticas afirmativas não se restrinjam à dimensão do acesso, mas que perpassem pelas dimensões de permanência e progresso acadêmico, como na valorização de saberes tradicionais no currículo dos cursos, nas práticas pedagógicas de professores, na promoção de políticas institucionais de permanência etc.

Gomes (2007), ao falar sobre a diversidade no âmbito do currículo, mostra que se faz necessário pensar tal questão para além de uma visão romantizada e de uma relação harmoniosa entre os diferentes sujeitos que ocupam o mesmo espaço escolar, tendo em vista que tal relação, vista por essa ótica, se caracteriza por uma perspectiva multiculturalista de educação, uma vez que “a convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do ‘outro’ em situação de igualdade” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 30).

Nessa lógica, o currículo constitui-se como um campo contestado, no qual as relações de poder ditam a sua dinâmica. Logo, este mesmo currículo é concebido como elemento seminal para a formação de sujeitos a partir de uma determinada perspectiva ideológica, que sugere um processo de seleção cultural dos conhecimentos a serem contemplados no campo curricular (SACRISTÁN, 2000).

Para Sacristán (2000), a seleção cultural de conteúdos que compõem o currículo não é neutra, pois está imbuída de inúmeros interesses no que diz respeito à formação dos indivíduos para um determinado tipo de sociedade. Igualmente, salienta que tal seleção deve levar em consideração a diversidade cultural. Em suas palavras,

A importância do debate sobre a composição do currículo de níveis obrigatórios reside, basicamente, em que aí se está decidindo a base da formação cultural comum para todos os cidadãos, seja qual for sua origem social, independentemente de suas probabilidades de permanência no sistema educativo em níveis de educação não-obrigatórios. Por isso, deve ser uma seleção de aspectos que abranja as diversas facetas da cultura, uma alternativa aos conteúdos do academicismo, considerando as diferentes dotações dos alunos para superar o currículo estabelecido (SACRISTÁN, 2000, p. 62).

Neste aspecto, compreende-se que o currículo se organiza em um dualismo complexo. De um lado, pode funcionar como mecanismo de manutenção do *status quo* dominante, reproduzindo discriminações e preconceitos amparados sempre por uma epistemologia do Norte Global (a Europa), desconsiderando o “aqui” na etapa de seleção dos conhecimentos curriculares (WALSH, 2007). Do outro lado, emerge a possibilidade da criação de novos paradigmas na construção do conhecimento, valorizando as inúmeras e diferentes culturas, etnias, gêneros, religiões etc. É uma tarefa árdua, porém necessária.

Para conseguir re/desconstruir o currículo que está posto, é necessário que se adote uma perspectiva intercultural, isto é, promover “a inter-relação entre os diferentes saberes, confrontando as práticas discriminatórias e preconceituosas presentes na sociedade, rompendo lógicas assimilacionistas e essencialistas de cultura” (CANDAU, 2014, p. 28). Nesta perspectiva, é fundamental que o diálogo entre os diferentes atores sociais no processo educacional não seja visto apenas como uma relação harmoniosa; pelo contrário, é necessário que haja uma problematização de tal relação para que assim, construam-se novos saberes, uma vez que a interculturalidade propõe a reformulação do conhecimento a partir do diálogo com outros conhecimentos, sejam eles tradicionais ou acadêmico-científicos (WALSH, 2007).

Segundo Gomes (2012), o debate sobre diversidade vem ganhando espaço na esfera educacional, sobretudo no campo das ciências humanas e sociais e com isso, também vem à tona uma série de tensões e desafios postos à educação, especialmente pelo fato da ampliação do seu acesso, o que torna necessário elaborar novas propostas educacionais, uma vez que novos atores sociais entram em cena. Segundo a autora, tais propostas devem ter em seu escopo uma perspectiva decolonial na (re)formulação do(s) currículo(s) e que valorize as diversas identidades, culturas e saberes. Quijano (2007), compreende a decolonialidade como um projeto político e ideológico que questiona os padrões de poder, de hierarquização e classificação social oriundos dos processos de colonização.

Assim, debater questões referentes às diversidades (sexuais, de gêneros, religiosas, culturais etc.) ainda é um dos desafios da educação brasileira, bastante alicerçada em um projeto de sociedade tradicional, eurocêntrica e racista. Entretanto, a

partir dos anos 1990, tal debate foi bastante fomentado via políticas educacionais (Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997) e por meio de inúmeras conferências mundiais (em Jomtien, com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, e Salamanca, com a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, por exemplo), o que resultou em avanços significativos na busca por um currículo intercultural, embora incentivado por uma nova ordem econômica mundial.

Em se tratando da formação docente – para a diversidade –, as discussões abordadas no âmbito da interculturalidade nos cursos de licenciatura ainda são bastante introdutórias e em geral, limitam-se a um tratamento antropológico da tradição folclórica de alguns grupos sociais (WALSH, 2007). Neste contexto, a busca por um currículo intercultural sugere não apenas componentes curriculares que tratam de maneira descritiva os diversos grupos sociais de um determinado contexto, mas também, que evidenciem tensões entre tais grupos e os desafios para a (re)afirmação de suas identidades, que por muito tempo foram negadas e silenciadas.

Essa concepção de que as temáticas no campo da interculturalidade – tanto na formação docente (inicial e continuada) quanto no cotidiano escolar – devem ser pontuais ou seguirem uma tendência efêmera precisa ser extinta por meio da constituição de uma consciência que vislumbre a continuidade do processo de educação para a formação intercultural, o qual não se resume a projetos/ações pontuais, ou disciplinas, mas que devem fazer parte do currículo de modo sistemático e permanente.

Resultado desse cenário é a extinção, por exemplo, de elementos da cultura e da língua desses povos, que pela ausência do registro causado pela prevalência da cultura ocidental e desvalorização da cultura local jamais serão conhecidos pela humanidade. Outro fato que devemos considerar é que o amplo desconhecimento sobre os povos latino-americanos e a supervalorização da cultura ocidental, gera de modo bastante perverso o preconceito contra nossa própria origem, o que faz com que alguns estudiosos lancem a máxima de que o Brasil está de frente para a Europa e de costas para a América Latina (MUNSBERG; SILVA, 2018).

Neste contexto, o currículo se torna um mecanismo fulcral no que concerne à formação identitária de uma sociedade. Arroyo (2015), no que tange à construção de currículos outros a partir das necessidades que emergem dos movimentos sociais (do campo, indígenas e quilombolas) traz questionamentos pertinentes os modos de concebê-los:

Qual a interpretação oficial? Significa que se acredita que os currículos são a síntese de todo o conhecimento, de todas as culturas, de todos os

valores? Ou se acredita existir um conhecimento, uma cultura, uns valores, um universo simbólico único cujo depósito único legítimo são os currículos únicos a serem aprendidos por todos? Nessa concepção oficial de universalização do direito a esse conhecimento, a essa cultura únicos tem sido possível pensar na especificidade de currículos das escolas do campo, indígenas, quilombolas? Nessa ênfase em concepções universalizantes, únicas de conhecimento, de cultura, de valores haverá lugar para o reconhecimento da diversidade no próprio campo do conhecimento, da cultura, dos valores? Haverá lugar para a diversidade nos currículos? (ARROYO, 2015, p. 55).

Tais questionamentos indagam sobre o lugar da diversidade na construção do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e transformado em conhecimentos escolares. Ou seja, o autor salienta a necessidade de se pensar o lugar da diversidade na construção dos currículos. Para ele, faz-se necessário ocupar “os latifúndios do conhecimento”, isto é, se apropriar-se dos conhecimentos negados às populações historicamente marginalizadas (ARROYO, 2015).

Metodologia

A pesquisa em destaque tem como fio condutor uma abordagem qualitativa e de natureza descritivo-exploratório. Optou-se por tal abordagem devido à possibilidade de estabelecimento de inter-relação entre os aspectos similares dos contextos investigados (neste caso, os documentos analisados), o que permite uma maior compreensão do problema estudados, bem como proporciona uma maior flexibilização do planejamento da investigação (GIL, 2002).

No que tange à abordagem para examinar os documentos curriculares, optou-se pela técnica da análise de conteúdo na perspectiva de BARDIN (2016), a qual aponta que tal técnica trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 54).

Dito de outro modo, esta técnica diz respeito a um conjunto teórico-metodológico que proporciona uma análise sistemática do conteúdo da mensagem analisada, bem como o sentido de sua expressão, ou seja, evidencia a sua axiologia (BARDIN, 2016). Dessa forma, os documentos analisados foram: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) da Educação Básica (BRASIL, 2010a); Educação Infantil (BRASIL, 2009); Ensino Fundamental (BRASIL, 2010b); Educação Escolar Indígena (BRASIL 2012b); Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006b); Formação de

Professores Indígenas (BRASIL, 2015). A análise de conteúdo subsidiou ainda o exame do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa. Para o presente artigo, as análises e discussões referem-se apenas às DCN para a Educação Básica, Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia.

A seleção de tais documentos curriculares levou em consideração o escopo de atuação do professor licenciado em Pedagogia, bem como os documentos referentes à formação de professores indígenas e EEI. Os documentos foram obtidos via internet, no site do Ministério da Educação (MEC), uma vez que são de domínio público. Da mesma forma foi obtido o PPC do curso de licenciatura em Pedagogia da Unifesspa, disponibilizado por meio do Centro de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) da instituição supracitada

Formação de professores para a educação básica e a inclusão de estudantes indígenas no curso de pedagogia

A partir do tratamento dos documentos analisados por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), quais sejam: as DCN que guiam a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Formação de Professores Indígenas e EEI e as DCN do curso de Pedagogia, foram organizadas 4 (quatro) categorias de análise, as quais foram: *currículo para a diversidade; valorização das diferenças; práticas pedagógicas; e formação de professores*. A análise de tais documentos constituiu-se a partir do conceito de interculturalidade.

A priori, o discurso acerca da valorização das diversidades e reconhecimento das diferenças ficou evidenciado em todos os documentos analisados, sobretudo em se tratando dos povos indígenas e populações africanas e afro-brasileiras. Não obstante, notou-se que os documentos curriculares supracitados abordam de maneira bastante superficial e naturalizada os processos históricos de subalternização de tais sujeitos, sugerindo tal questão de maneira naturalizada, ficando apenas em uma abordagem superficial, com pouca ou nenhuma problematização.

Destaca-se também que o conceito de interculturalidade evidenciou-se de bastante restrita aos processos educacionais que tratavam da modalidade de EEI e/ou da formação de professores indígenas. Ao todo, foram realizadas 42 (quarenta e duas) referências ao termo “intercultural/interculturalidade”, porém nenhuma delas referiu-se às outras etapas educacionais (educação infantil, ensino fundamental etc.), o que aponta a temática da interculturalidade entendida como um projeto societário (WALSH, 2007) ainda está longe de evidenciar nos documentos curriculares brasileiros. Apesar da importância da ênfase do conceito de interculturalidade no âmbito da EEI e formação de professores indígenas, é importante que tal conceito seja ampliado para além de tais contextos da educação (básica e superior).

O Quadro 1 apresenta os destaques⁵ relativos às categorias tomadas a partir da análise das DCN para o curso de Pedagogia. Nota-se, porém, que a estrutura curricular orientada pelo documento implica no tratamento da temática da diversidade pautada em uma perspectiva multiculturalista de educação.

Quadro 1 – Destaques das DCN para o curso de Pedagogia.

Categorias	Destaques
Currículo para a Diversidade	<p>IV) Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:</p> <p>I – Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:</p> <p>[...] e) Aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (p. 3).</p>
Valorização das diferenças	<p>II) Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:</p> <p>I – Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. (p. 2)</p>
Práticas Pedagógicas	<p>III) (Art. 5º) § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I) Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II) Atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes (p. 3).</p>
Formação de Professores	<p>IV) Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:</p> <p>V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...]</p> <p>IX – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; [...]</p> <p>X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (p. 2).</p>

Fonte: Autoria própria, 2019.

Um aspecto importante a ser destacado nesse documento diz respeito ao tratamento da temática da diversidade. Observa-se que há uma tentativa de inserção de temáticas

⁵ Dado o limite de páginas do presente artigo, os destaques apresentados ao longo dos Quadros restringir-se-ão ao limite de 1 (um) excerto por categoria de análise, embora a análise e tratamento dos documentos tenha evidenciado um número significativo de excertos, os quais poderão ser apresentados e discutidos em publicações posteriores.

atinentes às questões que envolvem a diversidade sociocultural brasileira no bojo da estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Uma possível justificativa para o tratamento mais sistemático, sobretudo, no que tange à Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER), se dá pelo fato de que no ano de 2006 também foi publicado material acerca das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006). Do mesmo modo, a temática da história e cultura indígena passa a ganhar mais enfoque nas políticas curriculares a partir da promulgação da lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Na categoria *Formação de Professores*, vê-se que há uma certa preocupação à aptidão do egresso em Pedagogia para atuar de modo que possa promover o respeito e problematizar questões socioculturais com vistas à redução/superação de desigualdades sociais. Os excertos apresentam também a necessidade de um fazer educacional atrelado à valorização da diversidade.

Acerca da perspectiva multiculturalista citada no item I, se faz importante destacar que tal conceito se relaciona muito mais com uma ótica ocidental/anglo-saxã, a qual se diferencia da perspectiva intercultural latino-americana de ver a diversidade (REPETTO, 2012), bem como não propõe uma mudança de paradigmas (nesse caso, educacional). Nesse aspecto, Silva (2006) salienta que

Podemos reservar o termo multicultural ou multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade. Isto não significa afirmar a existência de uma convivência harmoniosa. Os sujeitos portadores de expressões culturais diferenciadas, segundo esta vertente teórica, acabam por não estabelecer relações de enriquecimento mútuo a partir de suas diferenças culturais. Um dos resultados dessa abordagem seria guetização da sociedade organizada por grupos de pertencimento a partir de matrizes culturais distintas (SILVA, 2006, p. 145).

A citação de Silva (2006) sugere que ter uma visão multiculturalista dentro do processo educativo, significa dizer que o projeto político que se põe à frente dos processos de formação de sujeitos reconhece a diferença cultural do outro, mas não avança mais do que isso. Desse modo, urge a adoção do conceito de interculturalidade no cerne do debate educacional, uma vez que ele evidencia a diferença colonial que o conceito de multiculturalismo esconde (WALSH, 2009).

No Quadro 3, são apresentados os destaques acerca das DCN da Educação Básica, bem como a sua categorização no que diz respeito às unidades de análise. Em linhas gerais, o documento também traz alguns aspectos convergentes à uma perspectiva intercultural de educação em todos os níveis de educação, com especial destaque no Ensino Fundamental, visto que essa etapa abrange de maneira majoritária as diferentes etapas educacionais: EEI, Educação Quilombola, EJA entre outras.

Quadro 2 – Destaques das DCN para a Educação Básica.

Destaques	Categorias
Currículo para a Diversidade	I) Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (p. 66).
Valorização das diferenças	II) A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (p. 27).
Práticas Pedagógicas	III) O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (p. 69).
Formação de Professores	IV) A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (p. 58).

Fonte: Autoria própria, 2019.

Nota-se que os destaques elencados no documento buscam abranger a diversidade cultural em todos os níveis e etapas educacionais a partir do reconhecimento e valorização dos mais diferentes grupos sociais que compõem o Brasil. Nota-se que as DCN dão certa atenção à necessidade de reconhecer e respeitar os diferentes modos de ver e sentir dos sujeitos que compõem o processo educativo.

Entretanto, essa lógica baseada no respeito e reconhecimento de culturas outras corrobora a perspectiva de interculturalidade relacional, a qual tende a assumir a forma de uma visão romantizada e naturalizada da diversidade. A título de exemplo, tal visão pode consolidar uma formação docente que discuta as temáticas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, porém limitando-as a um tratamento antropológico da tradição folclórica (WALSH, 2007), isto é, discutir a temática apenas em datas marcadas no calendário escolar como comemorativas, como o Dia do Índio; “Descobrimto” do Brasil; Dia da Consciência Negra etc.

A despeito da tímida discussão de uma perspectiva intercultural nesta DCN, tal documento traz de modo enfático o combate ao racismo e ao preconceito, que se fazem como questões de suma importância, sobretudo, se considerado o momento atual de retrocessos

que o país vive em torno das questões que envolvem a diversidade, promovido por concepções de pessoas que ocupam o poder público, portanto, concepções de governo.

O Quadro 3 expõe os destaques das DCN para o Ensino Fundamental. A análise realizada demonstrou que tal documento apresenta discussões pertinentes acerca das questões que fazem parte do foco desta pesquisa.

Quadro 3 – Destaques das DCN para o Ensino Fundamental

Categorias	Destaques
Currículo para a Diversidade	I) A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum (p. 115).
Valorização das Diferenças	II) O conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (p. 115).
Práticas Pedagógicas	III) Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. [...] Ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes (p. 116).
Formação de Professores	IV) 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 (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança (p. 114).

Fonte: Autoria própria, 2019.

Destaca-se que na categoria *Currículo para a Diversidade*, as DCN para o Ensino Fundamental enfatizam a importância de um currículo que valorize as diferenças, bem como promova ações de (re)afirmação identitária, embora trabalhe tal perspectiva a partir do conceito de multiculturalismo, o qual reconhece as diferenças culturais, porém não busca problematizá-las no espaço da sala de aula.

Nesse sentido, quando se fala em valorizar a diversidade e combater o preconceito “não se trata apenas de construir um salão onde o consenso permita ouvir o silêncio da unanimidade. [...] A polifonia de vozes deve falar e alvoroçar os salões do poder e a universidade, fazer sentir as diferenças” (REPETTO, 2012, p. 23). Desse modo, as DCN não devem somente enfatizar o reconhecimento da diferença, mas também problematizá-la, a fim de criar paradigmas outros.

À guisa de conclusão

Embora existam políticas educacionais com vistas à promoção da diversidade, a aplicação dessas na realidade educacional ainda se faz a passos lentos, uma vez que tais políticas ficam muito mais no campo da retórica governamentalista do que em um plano mais pragmático. E isso vai desde uma esfera macro (DCN) a uma esfera micro (PPC do curso de Pedagogia da Unifesspa).

Os resultados da presente pesquisa indicaram que em se tratando da dimensão da formação de professores a partir o rol de documentos examinados (DCN da Educação Básica, Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia), fica evidente a necessidade de proposições que possibilitem a reformulação dos currículos no que tange à práticas pedagógicas interculturais, especialmente em IES que se inserem em contextos de diversidades (como o curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa, o qual agrega grande parte dos estudantes indígenas que ingressam nos cursos de formação de professores dessa IES). Não obstante, as possibilidades interculturais não se apresentam de maneira explícita em tais documentos, de modo a subsidiar os processos educativos que favoreçam diálogos interculturais.

Outrossim, os resultados coadunam os resultados de pesquisa realizada por Fernandes (2014, p. 29), na qual ele destaca que no Brasil,

Os desenhos curriculares apontam para um primeiro aspecto comum: o afã de promover a cultura indígena levou à conformação de um currículo bastante atrelado aos estudos antropológicos, em uma afirmação demasiada da cultura ancestral, enquadramento a partir da acentuação do passado é passível de críticas, pois tem o efeito de prescrever o que é ser indígena, a ser demonstrado pelo uso e domínio do idioma, vestuário, ritual, mitos, por exemplo.

Assim como em outros trabalhos já desenvolvidas no contexto dos estudos sobre currículo e interculturalidade (REPETTO, 2012, 2016; WALSH, 2007, 2009; FERNANDES, 2014; BACKES, 2018), a presente pesquisa evidencia a importância de um currículo que contemple e valorize as diferentes culturas que configuram e constituem o Estado brasileiro, de modo que tal documento não “folclorize” os modos de ser, ver e viver dos grupos sociais que fogem dos padrões impostos por um sistema capitalista e eurocêntrico. Neste aspecto, o currículo tem importante papel nesse processo, uma vez que ao emergir a necessidade de se configurar o sistema educativo, há de se pensar maneiras para reestruturar o currículo (SACRISTÁN, 2000).

Como sugere Tubino (2005), para que o diálogo intercultural se torne real, devemos primeiramente evidenciar as causas do não-diálogo. Para isso, é necessário começar com um discurso de crítica social. Nessa lógica, pensar as políticas curriculares para as diversidades de uma IES que se inscreve nesse contexto não é somente necessário, como também, é imprescindível.

Vale destacar que, para além da formação de indígenas pelo Curso de Pedagogia, é preciso considerar também a formação de pedagogos não indígenas que atuarão nos diversos ambientes escolares e não escolares, além dos campos da pesquisa científica, o que se faz imprescindível uma formação que atenda aos aspectos da interculturalidade, de modo que esses profissionais possam atuar de maneira que contribua para o reconhecimento e fortalecimento de todas as matizes que formam o povo brasileiro, independentemente de seu território.

Referências

- ALENCAR, M. C. M. *Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora! Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os aikewara & guarani-mbya no sudeste do Pará*. 2018. 384f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.
- ARROYO, M. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- BANIWA, G. L. S. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAND, A.; NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA A. H. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: a experiência do projeto rede de saberes. In: LÓPEZ, L. E. (Org.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas*. La Paz: Plural Editores, 2009.

BELTRÃO, J. F.; CUNHA, M. J. S. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da universidade federal do Pará. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38, jul./dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 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*. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 01 de 7 de janeiro de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

BRASIL. *Lei n. 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. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Brasília, 2012b.

BRASIL. *Resolução nº 4/2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010.

BRASIL. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 5/2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, MEC/SEF, 2006.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei n. 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 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, V. M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

FERNANDES, J. G. S. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v 8, n. 1, p. 10-39, jan./jun. 2014.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ. Fórum Regional de Educação do Campo (FREC) Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena. *Documento final*. [s. l.]:Marabá, 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: SANTIAGO, C. G.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

REPETTO, M.; SILVA, L. J. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do método indutivo intercultural no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

REPETTO, M. Os Sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. *Textos&Debates*, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012.

SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

TUBINO, F. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. 2005. Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. *Edital n. 02/2018, de 23 fevereiro de 2018*. Processo seletivo destinado à seleção diferenciada de candidatos indígenas e quilombolas, para o provimento de vagas nos cursos de graduação presenciais oferecidos pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2018. Disponível em: https://www.unifesspa.edu.br/images/editais/editais_2018/edital_ps_indigena_e_quilombo_la_2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 09 ago. 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: SANTIAGO, C. G.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.