

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OSNIEL PAULO INSALI

**EDUCAÇÃO E CULTURA: DISCUTINDO A
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO E
BISSAU-GUINEENSE**

Guiné Bissau - 1998



Foto: Virginia Yunes

**GOIÂNIA, GO
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[X] Dissertação [] Tese [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

OSNIEL PAULO INSALI

3. Título do trabalho

***EDUCAÇÃO E CULTURA: DISCUTINDO A INTERCULTURALIDADE NO
CONTEXTO BRASILEIRO E BISSAU-GUINEENSE***

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Osniel Paulo Insali, Discente**, em 06/06/2023, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 06/06/2023, às 12:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3804031** e o código CRC **D01ECD9E**.

Referência: Processo nº 23070.013844/2023-97

SEI nº 3804031

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OSNIEL PAULO INSALI

**EDUCAÇÃO E CULTURA: DISCUTINDO A
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO E
BISSAU-GUINEENSE**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGE/FE/UFG como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos
Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.

GOIÂNIA, GO

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Insali, Osniel Paulo
EDUCAÇÃO E CULTURA [manuscrito] : DISCUTINDO A
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO E BISSAU
GUINEENSE / Osniel Paulo Insali. - 2023.
160 f.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2023.

Inclui mapas, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Interculturalidade. 4. Brasil. 5. Guiné
Bissau. I. Paiva, Wilson Alves de , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 20 da sessão de Defesa de Dissertação de OSNIEL PAULO INSALI que confere o título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFMG, na área de concentração em Educação.

Aos vinte e seis dias do mês de abril de dois mil e vinte e três (26/04/2023), a partir das 9:00h, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/dke-zxms-vek>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "EDUCAÇÃO E CULTURA: DISCUTINDO A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO E BISSAU-GUINEENSE". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva (PPGE/FE/UFMG), doutor em Filosofia da Educação pela USP, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real (PPGE/FE/UFMG), doutor em Educação pela UFSC - integrante titular interno e Prof.ª Dr.ª Vera Maria Ferrão Candau (PPGE/PUC-Rio), doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real

Prof.ª Dr.ª Vera Maria Ferrão Candau

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior, em 26/04/2023, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior, em 26/04/2023, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Coordenadora de Pós-Graduação, em 27/04/2023, às 07:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=4006168&infra_sistema=1... 1/2

EPÍGRAFE

*“Cultura é simultaneamente o
fruto da história de um povo e um
determinante da história”*

Amílcar Cabral

AGRADECIMENTOS

A filosofia na qual este trabalho foi inspirado é defensora e promotora de uma relação social comunitária, democrática e inclusiva. Isto é uma relação mútua. Refiro a esse respeito, à filosofia africana, notadamente, a filosofia Ubuntu. A referida filosofia defende a sobreposição da sobrevivência coletiva em detrimento da sobrevivência individual. Ou seja, a sobrevivência coletiva está em primeiro lugar. Por isso, não é por acaso e/ou aleatoriamente que este trabalho se preocupou em problematizar uma temática relacionada à promoção e à defesa de uma relação social (no contexto educacional e não só) mais harmoniosa, fundamentada nos princípios de integração e partilha, tal como, por assim dizer, é a essência da filosofia Ubuntu.

Nisto, é importante acentuar que não realizei sozinho este trabalho, contei com os mais diversos apoios e contribuições, que sem os quais não teria sido possível materializar esta exaustiva tarefa. Mas, ainda nesta linha de raciocínio, é oportuno explicar que, essa ocorrência (dar e receber) é mais do que comum na cosmovisão da filosofia Ubuntu, onde os mais diversos agentes sepropõem a viver em comunhão com vistas a fortalecer os mais diversos objetivos.

Diante disso, isto é, ciente de que esta conquista é comunitária e pluralista, peço permissão para fazer alguns agradecimentos, tanto coletiva quanto singularmente:

Primeiramente agradeço a meus ancestrais, que mesmo estando em outra dimensão, sempre estiveram comigo, guardando-me, protegendo-me; e acima de tudo pelo fortalecimento e guia que têm servido, no sentido de sempre me fazer lembrar de onde venho. Em especial, à minha tia Zilda, “Zizi”, meu muito obrigado, pelo seu trabalho ancestral.

À minha família, por seu suporte. Muito obrigado pela força que vocês sempre têm demonstrado e o desejo de me ver realizando o grande sonho de se formar na Pós-graduação, em particular no curso de mestrado. Sabendo que vocês sempre mostraram também interessados nas minhas conquistas. Por isso, esta vitória é demasiadamente familiar (meu pai, minha mãe, minhas irmãs: Iody e Ulili; minha prima Hérica e minhas sobrinhas: Ioiô e Miriam; e meu amigo Patchá).

Ao meu pai, que sinto que devo a satisfação de agradecê-lo de maneira singular. Exemplo de homem íntegro, que nunca poupou esforços para cumprir com sua obrigação, ou seja, de enfrentar qualquer sacrifício em prol do crescimento de sua

família (sobretudo no que concerne à educação). Seus incontáveis esforços estão retornando em forma de resultados como este. Mesmo diante do seu estado de saúde muito degradado, você nunca deixou de me apoiar e sonhar junto comigo. Seus conselhos constituíram asas para eu voar. Obrigado papã!

Não posso esquecer de agradecer ao Estado brasileiro pela oportunidade de poder cursar a graduação e pós-graduação, sempre com bolsas, que constituíram o sustento para minha permanência no país. Às universidades: Unilab pela graduação e a UFG pela pós-graduação (mestrado). De maneira especial ao PPGE/FE/UFG. Gratidão enorme a todos que compõem esta estrutura, sem exceção. E de maneira particular, ao professor Ricardo Teixeira pela paciência em tirar minhas dúvidas. Estendo também meus agradecimentos à banca examinadora pelas observações feitas no exame de qualificação e defesa.

Nisto, aproveitando agradecer de maneira especial meu orientador, professor Doutor Wilson Alves de Paiva. Permita-me chamar-lhe de mestre, em função dos atributos de um mestre, uma vez que você os detém. Receber como orientando um estudante estrangeiro, que apesar de também comunicar em português, sua cultura é muito distinta (os hábitos, valores, visão de mundo, etc.) é um grande desafio. Não posso perder de vista minhas limitações, minhas dificuldades, que não constituíram obstáculos ao ponto de ele me abandonar; mas pelo contrário me encorajou, orientou e fez até piadas para muitas vezes tornar mais leve esse exaustivo processo. Minha enorme gratidão.

Sem esquecer dos colegas do grupo de estudos, “Philocult” e de orientação, os “paivanianos”, vocês todos contribuíram. Gratidão!

À minha namorada Runise, muito obrigado pelo carinho e apoio, e sobretudo por sempre acreditar em mim, motivando-me com as expressões como: “vai conseguir”, “vai dar certo”. Obrigado pelo companheirismo e pelo seu amor onde minhas energias se brotam.

Aos meus amigos e companheiros, pela motivação: Momento, um irmão que ganhei no Brasil; Adenauer Marcos da Costa, pelas partilhas; Kaká, pelas correções; meus amigos de MCI (Adair, António, Afonso, Apu, Ibra, Kofité, Miqueias, Salvador, Moisés, Reginaldo, Arsênio e Deco, um grande irmão). Meu primo Nuno e meu sobrinho Ivá. Minhas amigas: Tânia, Sirá, Letícia e Urce.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1	26
CULTURA, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE.....	26
1.1 A noção de cultura	27
1.2 Cultura e educação	39
1.3 Interculturalidade	44
1.4 Educação intercultural.....	56
Capítulo 2	63
FORMAÇÃO E IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA E BISSAU- GUINEENSE.....	63
2.1 Formação e identidade nacional brasileira	63
2.2 Formação e identidade nacional brasileira: alguns aspectos históricos.....	65
2.3 Formação e identidade nacional bissau-guineense	84
Capítulo 3	97
A INTERCULTURALIDADE NOS SISTEMAS EDUCATIVOS BRASILEIRO E BISSAU-GUINEENSE.....	97
3.1 - Interculturalidade no sistema educativo brasileiro a partir de produções acadêmicas.....	97
3.2 - Resultados e discussão	100
3.3 - Google Acadêmico	100
3.4 - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	105
3.5 - Portal de Periódicos da Capes	114
3.6 - Interculturalidade no sistema educativo bissau-guineense.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
BIBLIOGRAFIA	136
Google acadêmico	140
Biblioteca digital de teses e dissertações	142
Portal periódico da capes.....	148
ANEXOS	154
Anexo A. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	154
Anexo B. Lei 11.645, de 10 de março de 2008.	155
Anexo C. Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense.....	156
Anexo D. Plano Nacional AÇÃO da Guiné-Bissau	157

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1: Datas marcantes, políticas implementadas e suas relações com a perspectiva intercultural	60
Quadro 2: Importância numérica dos grupos étnicos	90

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa das regiões de Guiné-Bissau	89
--	----

RESUMO

Este trabalho, intitulado **Discutindo a interculturalidade no contexto brasileiro e bissau-guineense**, buscou discutir a problemática da interculturalidade nos contextos: brasileiro e bissau-guineense, especificamente, nos seus sistemas educativos, a partir da produção bibliográfica sobre o tema e das leis que lhe dão suporte, em cada contexto. No contexto brasileiro, a discussão foi direcionada para as leis 10.639/03 e 11.645/08 em virtude de nosso pressuposto de que essas leis expressam o ideal defendido pela abordagem intercultural, embora apenas a existência das leis não garanta a prática da interculturalidade. Como defende Akkari (2016), a abordagem intercultural no Brasil é mediada de duas formas, a saber: a primeira, pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais da educação básica brasileira; a segunda, pelas políticas de cotas raciais nas universidades. Dessa forma, elegemos a primeira forma de mediação como iniciativa voltada à interculturalidade no sistema educativo brasileiro. No contexto bissau-guineense, diferente do contexto brasileiro por não ter uma lei sancionada para este fim, isto é, de tornar obrigatório o ensino da história e cultura bissau-guineense, direcionamos nossa análise para os documentos que regulamentam a educação bissau-guineense, isto é, a Lei Base da Educação (2011) e o Plano Nacional de Ação (2003) a fim analisar a presença da abordagem intercultural. Adotamos a abordagem quanti-quali em função da nossa proposta de pesquisa. Uma vez que se trata de um trabalho teórico, foi dividido em etapas: no primeiro momento foram analisadas bibliografias que exploram teoricamente os conceitos os quais propomos discutir: cultura, educação, interculturalidade, formação social, identidade e diversidade. Em seguida, o segundo momento foi destinado à análise quantitativa e qualitativa das ideias, informações e dados coletados, por meio de uma ampla pesquisa realizada em três plataformas de dados (Google acadêmico; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; e Portal Periódicos da Capes). Diante disso, os resultados apontam, no contexto brasileiro, diferentes visões, olhares, entendimentos e questões sobre a temática da interculturalidade. Ao passo que no contexto bissau-guineense, observamos que a presença dessa abordagem é demasiadamente insignificante, em comparação com a realidade brasileira.

Palavras-Chave: Educação. Cultura. Interculturalidade. Brasil. Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This dissertation, entitled **Discussing interculturality in the Brazilian and Bissau-Guinean contexts**, sought to discuss the issue of interculturality in the Brazilian and Bissau-Guinean contexts, specifically, in their educational systems, based on the bibliographic production and the laws that support it, in each context. In the Brazilian context, the discussion was directed to laws 10.639/03 and 11.645/08 due to our assumption that these laws express the ideal defended by the intercultural approach, although the mere existence of laws does not guarantee the practice of interculturality. As Akkari (2016) argues, the intercultural approach in Brazil is mediated in two ways, namely: the first one, by the mandatory teaching of African, Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in the official Brazilian basic education curricula; the second one, by the racial quota policies in universities. Thus, we chose the first form of mediation as an initiative aimed at interculturality in the Brazilian educational system. In the Bissau-Guinean context, different from the Brazilian context because there is no law sanctioned for this purpose, i.e., to make the teaching of Bissau-Guinean history and culture compulsory, we directed our analysis to the documents that regulate Bissau-Guinean education, i.e., the Basic Law on Education (2011) and the National Action Plan (2003) analyse the presence of the intercultural approach. We adopted the quanti-quali approach in the function of our research proposal. Since this is a theoretical work, it has been divided in two stages: in the first stage, bibliographies that theoretically explore the concepts we propose to discuss were analysed: culture, education, interculturality, social formation, identity and diversity. Then, the second moment was destined for the quantitative and qualitative analysis of the ideas, information and data collected through exhaustive search in three data platforms (Academic Google; Digital Library of Theses and Dissertations; and Capes Periodicals Portal). Therefore, the results point to different visions, looks, understandings and questions on interculturality in the Brazilian context. While in the Bissau-Guinean context, we observe that the presence of this approach is too insignificant compared to the Brazilian reality.

Keywords: Education. Culture. Interculturalism. Brazil. Guinea-Bissau.

RESUMEN

Este trabajo, titulado **Discutir la interculturalidad en el contexto brasileiro y Bissau-guineano**, busca discutir la problemática de la interculturalidad en el contexto brasileño y bissau-guineano, específicamente, en sus sistemas educativos, a partir de la producción bibliográfica sobre el tema y de las leyes que lo sustentan, en cada contexto. En el contexto brasileño, la discusión se dirigió a las leyes 10.639/03 y 11.645/08 debido a nuestra suposición de que estas leyes expresan el ideal defendido por el enfoque intercultural, aunque la mera existencia de leyes no garantiza la práctica de la interculturalidad. Como sostiene Akkari (2016), el enfoque intercultural en Brasil está mediado de dos maneras, a saber: en primer lugar, por la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura africana, afrobrasileña e indígena en los currículos oficiales de la educación básica brasileña; la segunda, por las políticas de cuotas raciales en las universidades. De esta manera, elegimos la primera forma de mediación como una iniciativa dirigida a la interculturalidad en el sistema educativo brasileño. En el contexto bissau-guineano, diferente del contexto brasileño porque no existe una ley sancionada para este fin, es decir, de tornar obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura bissau-guineana, dirigimos nuestro análisis hacia los documentos que regulan la educación bissau-guineana, es decir, la Ley Base de Educación (2011) y el Plan de Acción Nacional (2003) para analizar la presencia del enfoque intercultural. Adoptamos el enfoque cuanti-cuali debido a nuestra propuesta de investigación. Por tratarse de un trabajo teórico, se dividió en etapas: en primera instancia analizamos bibliografía que explora teóricamente los conceptos que nos proponemos discutir: cultura, educación, interculturalidad, formación social, identidad y diversidad. Luego, el segundo momento se destinó a un análisis cualitativo y cuantitativo de las ideas, informaciones y datos recogidos, a través de una amplia investigación realizada en tres plataformas de datos (Google Académico; Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones; Portal de Publicaciones Periódicas Capes). En vista de ello, los resultados indican, en el contexto brasileiro, diferentes visiones, miradas, comprensiones y cuestiones sobre el tema de la interculturalidad. Mientras que en el contexto bissau-guineano, observamos que la presencia de este enfoque es muy insignificante, en comparación con la realidad brasileña.

Palabras-clave: Educación. Cultura. Interculturalidad. Brasil. Guinea-Bissau.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado **Discutindo a interculturalidade no contexto brasileiro e bissau-guineense**, tem como proposta discutir a problemática da interculturalidade nos contextos: brasileiro e bissau-guineense, especificamente, nos seus sistemas educativos, a partir da produção bibliográfica sobre o tema e das leis que lhe dão suporte, em cada contexto.

No contexto brasileiro, direcionamos nossa discussão para as leis 10.639/03 e 11.645/08 em virtude de nosso pressuposto de que essas leis expressam o ideal defendido pela abordagem intercultural. Como defende Akkari (2016), a abordagem intercultural no Brasil é mediada por duas formas, a saber: a primeira, pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais da educação básica brasileira; a segunda, pelas políticas de cotas raciais nas universidades. Dessa forma, elegemos a primeira forma de mediação como iniciativa voltada à interculturalidade no sistema educativo brasileiro. Todavia, é importante acentuar que mesmo constatando sua presença, ainda reconhecemos seus limites, (AKKARI, 2016; INSALI, 2020).

Importa frisar que apesar da nossa análise acerca da interculturalidade no contexto brasileiro estar centrada nas leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena, por questão de delimitação privilegiamos a temática africana e afro-brasileira, sendo, portanto, onde a ênfase da discussão foi centrada.

No contexto bissau-guineense, diferente do contexto brasileiro por não ter uma lei sancionada para este fim, isto é, de tornar obrigatório o ensino da história e cultura bissau-guineense, direcionamos nossa análise para os documentos que regulamentam a educação bissau-guineense como um todo, isto é, a Lei Bases da Educação (2011) e o Plano Nacional de Ação (2003) a fim analisar a presença da abordagem intercultural. Ao longo da nossa análise é possível constatar um desequilíbrio tanto em termos bibliográficos como também documental, ao qual se justifica pelo fato de o contexto brasileiro contar com uma vasta literatura sobre o tema, como também acessibilidade dos documentos, diferente do contexto bissau-guineense cujo o acesso aos documentos e bibliografias é um grande desafio.

Ainda nessa ótica, explicitamos nossa ciência de que análise dos livros didáticos poderia revelar da melhor forma a prática da interculturalidade no sistema educativo

bissau-guineense, mas devido os desafios de acesso aos livros didáticos, optamos por trabalhar com o material que temos em mãos, nomeadamente, a Lei de Base de Educação (2011) e o Plano Nacional de Ação (2003). Pela mesma razão, não foi possível explorar as contribuições dos autores africanos acerca dessa temática pelo fato de a maioria dos autores africanos que discutem essa temática serem escritores de língua inglesa e/ou francesa. O que teria impossibilitado o diálogo com os mesmos, pelo fato de o pesquisador não ter o domínio suficiente dessas línguas: inglês e francês.

Nesse tocante, é importante acentuar que a escolha dos dois contextos para essa discussão foi motivada por algumas razões, tanto de ordem social, pessoal, acadêmica e epistemológica. Por exemplo, na ordem pessoal justifica-se pelo fato de o pesquisador ser parte de uma das realidades-objeto de sua investigação – cidadão bissau-guineense. Na ordem social, justifica-se pelas evidências oferecidas pelos autores que discutem a formação social dessas sociedades, revelando que a diversidade é uma característica principal das mesmas. Paralelamente a isso, pela noção de interculturalidade oferecida por renomados autores, como Candau (2002; 2011; 2012) e Banks (1993), isto é, facilitando nossa discussão acerca da problemática da abordagem intercultural nessas realidades.

Antes de mais, cabe ressaltar que tendo em conta o fato de que não é o papel de uma dissertação de mestrado desenvolver um conceito, mas de explicitar uma opção conceitual, a perspectiva adotada neste trabalho é o multiculturalismo crítico ou interculturalidade, conceito o qual entendemos ser mais crítico devido à perspectiva emancipadora que lhe nutre.

Abrimos aqui um parêntese para justificar a escolha por Candau e Banks neste trabalho. Sem intenção de fazer uma extensiva apresentação desses autores, limito-nos a comentar que em um dos primeiros trabalhos de Candau que tivemos acesso, intitulado “*Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação*”, publicado no ano de 2002, pudemos ler que desde o ano de 1996 vem-se desenvolvendo pesquisas sobre diferentes dimensões das relações entre o multiculturalismo e educação. Nessa produção, não foi difícil perceber a contribuição e a importância dos trabalhos desenvolvidos por Candau. Já Banks, um conceituado autor na temática da educação multicultural, inclusive citado por Candau no artigo aqui mencionado, tem contribuído com essa discussão por meio da larga produção investigativa cuja repercussão tem sido significativa não apenas no contexto norteamericano, como no contexto mundial. Em

seu artigo *Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges*, Banks (1993) se propõe desconstruir os equívocos que marcaram o debate sobre a teoria e a prática da educação multicultural. Um dos grandes equívocos que se tem sobre esta modalidade de educação, escreve ele, é a ideia de que é uma educação apenas voltada para os afro-americanos, hispânicos, pobres, mulheres e entre outros grupos vitimizados.

No contexto brasileiro, por exemplo, não são raras discussões que apontam para a existência de um descompasso entre a formação social e elaboração de políticas públicas. Isto é, apesar de reconhecermos muitos avanços em termos tanto de legislação como nas políticas públicas voltadas para a promoção de justiça social e uma convivência democrática à luz da interculturalidade, uma vez que a diversidade é algo que lhe é característico, contudo, é mister salientar que, o que hoje se vive em relação às legislações e políticas públicas voltadas para promoção da igualdade racial é uma realidade muito diferente em comparação com às décadas do século XX. Como explicam outros autores (FERNANDES, 1972; GONZALEZ, 1984; SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018), esses períodos foram marcados por desigualdades, discriminação e entre outras formas de opressão que afetam as populações afrodescendente e indígena.

Portanto, justificamos com isso a escolha de discutir a interculturalidade no contexto brasileiro, em particular no seu sistema educativo, mas fazendo um recorte, elegendo as produções que se tem a respeito dessa problemática. Isto é, os autores expoentes da discussão sobre a formação social brasileira são unânimes quanto ao fato de que a sociedade brasileira é tão plural na sua cultura quanto na sua formação.

Mesmo nas suas divergências em virtude de trabalharem com bases epistemológicas diversas, estão de acordo que esta diversidade não é representada com equidade, principalmente nas instâncias de socialização de saberes. Portanto, torna-se plausível nossa intenção de problematizar essa questão, ou seja, de se juntar às demais bibliografias que se tem a respeito, até porque trata-se de um tema cuja importância requer constante discussão e rediscussão. E se, nesse caso, todos podem contribuir, talvez este trabalho não resulte apenas em uma dissertação de mestrado *pro forma*, mas que sirva de munição (embora ínfima) à “guerra” contra a ignorância e a desinformação.

A escolha por analisar o sistema educativo e não outra instituição se justifica pelo fato de a escola ser tanto um espaço de reprodução como um espaço de desconstrução e reconstrução. Como afirma Candau (2012), a escola tem desempenhado

funções de homogeneização das sociedades latino-americanas, a partir da imposição de uma cultura comum de base eurocêntrica. Portanto, entendemos que a mesma escola também poderia servir para desconstruir a mesma narrativa nela produzida. Paralelamente a isso, por ser um espaço social marcado pela presença de diversos segmentos sociais, isto é, expressão de um espaço marcado pela enorme diversidade, de várias ordens (raça, gênero, classe social, religião, entre outras), entendemos com isso ser essa questão bem oportuna para nossa análise, uma vez que a problemática de nossa discussão tem como pano de fundo a articulação entre igualdade e diferença. Portanto, nossa proposta encontrou como espaço oportuno para sua discussão.

Como já frisamos, o contexto bissau-guineense é um pouco diferente da realidade brasileira em virtude da ausência da problemática de raça¹, dada sua formação por via das etnias e não por raças diferentes como é o caso do Brasil, o qual teve sua história gestada via miscigenação entre diferentes raças. Mas a diferença que pretendemos enfatizar aqui não se limita apenas no sentido de a realidade bissau-guineense estar isenta dos problemas raciais, mas também no sentido de que apesar de a diversidade lhe ser característica devido sua formação social marcada por mais diversas etnias, não existe a hierarquização entre essas etnias que lhe compõem, fazendo uma comparação com a realidade brasileira. Julgamos ser necessário a discussão sobre a abordagem intercultural no seu sistema educativo em função de sua formação marcada uma enorme pluralidade (étnica, religiosa, social, e entre outras).

Vale salientar que devido a pouca discussão em termos de bibliografias sobre a interculturalidade no contexto bissau-guineense, em comparação com o Brasil que tem uma vasta produção sobre essa temática, limitamos nossa análise à perspectiva de apontar a importância da abordagem intercultural no seu sistema educativo com vistas a promover na escola e fora dela uma convivência democrática e inclusiva à luz da interculturalidade.

Na mesma linha de raciocínio, ainda é importante enfatizar que nossa discussão a respeito da interculturalidade não se limita à interação e convivência democrática entre as diversas culturas, mas também atravessando o plano epistemológico na medida

¹ A explicação para essa afirmação reside no fato de na Guiné-Bissau, dada sua formação por meio de grupos étnicos e não por diferentes raças, nenhum grupo é considerado branco, preto ou outras raças. Dessa forma, não existe uma superioridade de um grupo étnico sobre outro. Sobre esse aspecto, o trabalho de Amona (2020) intitulado *Narrativas sobre a Guiné-Bissau: identidade nacional e diversidade étnica na Guiné-Bissau* é muito esclarecedor ao afirmar que na Guiné-Bissau não existe nenhum grupo étnico dominante ao ponto impor sua língua e seus costumes sobre os demais.

em que procura problematizar as relações de poder presentes no plano epistemológico. Ou seja, se o propósito da interculturalidade visa a articular a igualdade e a diferença, isto é, promover uma interação e/ou convivência democrática entre os diferentes, sem pressupor hierarquias entre as mesmas, portanto, não seria menos útil também em articular os mais diversos saberes e conhecimentos sem hierarquizá-los.

Como já defendeu em outro momento Insali (2020), a própria defesa da importância de estudar nas escolas a história e a cultura africana nas escolas, assim como as culturas afrobrasileira e indígena traduz uma iniciativa de romper com o eurocentrismo epistemológico que caracteriza a educação brasileira. O que vale também para o contexto bissau-guineense, se os processos educacionais valorizarem as culturas autóctones dos diversos grupos que compõem a sociedade. No caso de Brasil, cuja riqueza cultural não prescinde da contribuição dos povos africanos, estudar a história e a cultura dessas matrizes étnicas e culturais significa estabelecer um diálogo entre os mais diversos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Para exemplificar isso, de modo introdutório, basta citar a tese de doutorado de Márcio Corte Real (2006), a qual traz, entre outras questões, o potencial educativo das musicalidades na/da roda de capoeira. Corte Real (2006, p. 15) define as musicalidades como “os diferentes saberes e fazeres musicais presentes nas práticas da capoeira”. Conforme o autor, as musicalidades compreendem: os cantos; os instrumentos cantados e tocados nas rodas de capoeira; as letras das músicas; as formas de confeccionar os instrumentos; e suas diferentes maneiras de organização nas rodas de capoeira. Dessa forma, percebe-se uma convocação para a reflexão a respeito da dimensão educativa das práticas culturais, em particular, as rodas de capoeira. Um elemento tipicamente brasileiro, desenvolvido pelos escravos africanos e seus descendentes, que, ao misturar música, dança e arte marcial produz uma dinâmica cuja semiologia (até mesmo da indumentária) remete diretamente à África e ajuda a desenvolver um saber decolonial não apenas no ambiente escolar, como nos diversos processos educativos que sociedade tem.

Ou seja, como afirma o autor, as rodas de capoeira são entendidas como um espaço de educação não formal². Pois, para além da sua dimensão educativa através de

² Por ser um espaço dotado de relações de poder e saber (CORTE REAL, 2006), enquadra-se nesse sentido na definição da educação não formal conforme este autor. Pois, para ele, as práticas educativas não formais são àquelas ligadas às aprendizagens e dinâmicas do cotidiano, como é o caso dos espaços como os movimentos sociais e as práticas culturais.

estratégias de ensino, essa prática cultural se constitui como um capital simbólico em função das visões e significados que seus agentes lhe atribuem. Ao se falar de visões e significados, e não de visão e significado, percebe-se que os princípios que norteiam as práticas das rodas de capoeira são semelhantes aos princípios da abordagem intercultural. Ambas abordagens estão assentadas no respeito pela pluralidade. Bem como afirma Corte Real (2006, p. 20-21) que “lidar com as diferentes visões dos agentes nos espaços educativos é um dos desafios da interculturalidade”.

No entanto, percebe-se que um dos grandes desafios da educação multicultural é sua interpretação equivocada que lhe concebe como um movimento étnico e de gênero, o que, conforme Banks, não passa de um grande equívoco que esta abordagem teve que enfrentar desde seu início. Nesse sentido, os defensores desta abordagem não pouparam esforços em esclarecer que, ao contrário do que à ela é atribuído, a educação multicultural é para todos e não para um segmento social específico. Portanto, é necessária uma reforma institucional à luz da ideia de diversidade com vistas a responder aos desafios de um mundo racial, étnico, social, religioso e culturalmente diverso.

Outro equívoco a respeito da educação intercultural é a ideia de que ela é uma oposição à tradição ocidental. Ou seja, os críticos da educação intercultural entendem que essa modalidade de educação constitui um movimento contra o Ocidente. Dessa forma, Banks (1993) explica que não é verdade que a educação intercultural seja antiocidental, pois a maioria dos seus escritores de cor, como: Rudolfo Anaya, Paula Gunn Allen, Maxine Hong Kingston, Maya Angelou e Toni Morrison são escritores ocidentais, ou seja, ela é um movimento totalmente ocidental, inclusive, surgiu em busca dos direitos civis, cuja gênese está nos ideais do Ocidente, como a liberdade, a justiça e a igualdade.

Na mesma linha de ideia a respeito do que deve ser a educação intercultural, Banks (1993) sustenta que ela visa problematizar as discrepâncias entre os ideais de liberdade e igualdade e as realidades do racismo e do sexismo. Isto é, constituem questões que devem ser discutidas nas escolas. Além disso, a preocupação com a ação cidadã também é um dos seus pilares. Por isso, ela faz uma articulação entre o conhecimento, os valores e o *empowerment*.

Sendo a educação intercultural não apenas marcada por mitos, e equívocos, mas também por avanços e progressos, escreve Banks (1993) que, embora ela ainda esteja à

margem de muitas escolas e instituições educacionais, todavia, nas últimas décadas teve significativos avanços nos currículos das escolas. Além disso, em comparação com às décadas do século XX, hoje, os conteúdos étnicos estão mais presentes nos livros didáticos. E não só, os professores passaram a estudar mais os conceitos de educação intercultural em comparação com os anos anteriores. Destaca-se também uma crescente oferta de cursos de formação de professores em educação intercultural. As mudanças também atingiram algumas universidades dos EUA, como a Universidade de Califórnia, a Universidade de Minnesota e a Universidade de Stanford, ao revisarem seus currículos, passando a incluir os conteúdos e os estudos étnicos (BANKS, 1993).

Um dos grandes desafios que ainda assola a efetivação e a prática da educação intercultural é a simplificação do seu conceito (BANKS, 1993). Isto é, para este autor, tanto os professores, os administradores, formuladores de políticas como o público, ao simplificarem este conceito, fazem uma má interpretação dele e, reduzem-o à mera inclusão de conteúdos sobre grupos étnicos e celebração de feriados e eventos étnicos. Por isso, muitos educadores se deparam com dificuldades em aplicar nas suas práticas pedagógicas os princípios da educação intercultural, uma vez que os professores das exatas e demais áreas (com exceção às artes, linguagens e humanas) pensam que não é passível de ser aplicada nas suas aulas. Ou seja, nada tem a ver com sua disciplina. O que na verdade é um grande equívoco.

Por isso, em reação a essa ideia, Banks (1993) enumera cinco dimensões que constituem a educação intercultural, a saber: a) integração do conteúdo; b) o processo de construção do conhecimento; c) redução do preconceito; d) uma pedagogia da equidade; e e) uma cultura escolar e estrutura social empoderadoras. Não pretendemos aqui descrever o que caracteriza cada dimensão, uma vez que mais adiante serão apresentadas. Todavia, é importante acentuar que a primeira dimensão constitui um desafio para os professores das áreas das exatas no que refere a sua aplicabilidade prática, como reconhece Banks (1993), pois ignoram que ao seu conteúdo específico poderiam ser acrescentados elementos que podem proporcionar o diálogo com os outros campos do saber, como biografias de autores de diferentes grupos culturais, ou ainda como faz Ubiratan D'ambrósio (1990), com suas lições de etnomatemática. Contudo, para além dessa dimensão, todas as demais são aplicáveis em todas as áreas do conhecimento, como assevera o próprio Banks (1993).

Diante do exposto, é fundamental apresentar a minha familiaridade e o interesse por essa temática. A esse respeito, a minha trajetória explica de alguma forma a proximidade com esse tema. Sou de nacionalidade bissau-guineense, nasci, vivi na Guiné-Bissau até o momento da minha vinda para o Brasil. Entretanto, todos os meus estudos primários foram feitos no meu país. No ano de 2015, prestei o processo seletivo de estudantes estrangeiros (PSEE) da UNILAB, onde fui aprovado para ingressar no ano seguinte. Portanto, vim para o Brasil no ano 2016, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Comecei a cursar Humanidade. O curso de Humanidade na UNILAB se encontra dividido em duas partes/fases: a primeira é destinada ao Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Ou seja, cursar todas as disciplinas ofertadas pelo curso de BHU, abrangendo todas as áreas das Ciências Humanas – uma formação em perspectiva interdisciplinar e crítica. Ao passo que, a segunda fase, terminalidade, é o momento em que o egresso do bacharelado em humanidades escolhe uma área específica para cursar. Entre essas terminalidades destacam-se: bacharelado em antropologia, e as licenciaturas em sociologia, história e pedagogia. Nesse sentido, depois de ter cursado o bacharelado em humanidades, formei e ingressei na terminalidade, no curso da licenciatura plena em sociologia, onde me licenciiei.

Nessa linha de ideia, é importante salientar que durante minha formação, do bacharelado à licenciatura em sociologia, tive contato com temáticas e perspectivas decoloniais, que me possibilitaram a construção de um pensamento crítico. Pois o curso de licenciatura em sociologia da UNILAB propõe uma ruptura epistemológica no campo das Ciências Sociais e Humanas em virtude do propósito epistemológico da própria universidade – intercultural. Isto é, que defende uma cooperação/interação horizontal entre os mais diversos agentes que a compõem.

À luz dessa contextualização, é relevante enfatizar que a UNILAB é uma instituição do ensino superior brasileira (IESB) vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), criada pela Lei nº 12.289 de julho de 2010. Uma iniciativa política do governo da época – governo Lula, com dois objetivos (interno e externo). No plano interno a UNILAB visa o estreitamento de laços entre o governo mencionado e os movimentos sociais em defesa da igualdade racial, social e econômica, isto é, o direito à educação para todos, em especial à população negra. Já no plano externo, visa à

cooperação com os países do Sul Global, entre eles os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)³ (SOUZA; MALOMALO, 2016).

As considerações acima a respeito da minha trajetória e sua relação com esta temática espelham muito bem o que Siegel (2006) e Banks (1998), citados por Silva (2018), ressaltam acerca das formulações das questões e hipóteses de pesquisa. Conforme estes autores, a formulação das questões e hipóteses de pesquisas é orientada e/ou influenciada por condições culturais, raciais, de gênero, entre outras em que o pesquisador/a se circunscreve. De igual modo, a minha condição, enquanto, negro, proveniente de África, um continente cujo a narrativa hegemônica lhe tem desqualificado, marginalizado, subalternizado, entre outras condições desfavorecidas, defender a abordagem intercultural constitui para mim não apenas uma discussão acadêmica, mas sobretudo social e existencial, à luz dos direitos humanos. Pois, esta abordagem, pelo seu ideal de defesa e promoção de uma relação social democrática entre os diferentes, sem hierarquizar-los, mostra-se, deste modo, adequado para problematizar e discutir o lugar de invisibilidade no qual a África é colocada.

Utilizamos ainda nesta dissertação o trabalho de Petronilha Silva (2018), intitulado *Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares*, no qual foi feita uma revisão sistemática de literatura sobre os trabalhos (artigos, teses e dissertações) acerca dos temas de racismo, branquitude e outras discriminações presentes nos espaços escolares, entre as diversas motivações para a realização de pesquisas de teses e dissertações sobre essas questões, destacando-se, de modo geral: a preocupação com a urgência dos problemas de racismo, discriminação, preconceito, emancipação dos grupos invisibilizados, intolerâncias, entre outras opressões que atravessam os segmentos sociais estigmatizados.

Na mesma linha de ideia, acrescenta a autora que, as discussões empreendidas nesses trabalhos expressam os projetos de sociedade que os pesquisadores/as defendem. Nesse sentido, nossa discussão acerca da abordagem intercultural não se difere das motivações dos pesquisadores/as analisadas por Silva (2018) em defender uma sociedade mais democrática e inclusiva, à luz da interculturalidade. Por isso, este trabalho tem como objetivo, discutir e analisar a mediação da abordagem intercultural nos contextos educativos brasileiro e bissau-guineense.

³ Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Quanto à metodologia utilizada, foi adotado o estudo bibliográfico e documental. Na pesquisa bibliográfica foi adotada a abordagem quanti-quali (quantitativa e qualitativa) em função da própria proposta de pesquisa. Uma vez que se trata de um trabalho teórico, de estudo bibliográfico, foi dividido em etapas: no primeiro momento foram analisadas bibliografias que exploram teoricamente os conceitos os quais propomos discutir: cultura, educação, interculturalidade, formação social, identidade e diversidade. Conforme Severino (2007, p.122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos e teses”. E foi o que aconteceu nesse primeiro momento. Em seguida, o segundo momento foi destinado à análise quantitativa e das ideias, informações e dados coletados tanto nas obras referenciadas no final (Bibliografia), como resultado de uma ampla pesquisa realizada em diversos repositórios, assim como nos bancos virtuais de obras, teses, dissertações e artigos, como no: Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; Portal de periódico da Capes, etc.

Para a organização formal do texto em forma de dissertação, em cumprimento com as exigências de normas técnicas da ABNT, este trabalho divide-se nas seguintes seções: Introdução, Primeiro Capítulo, Segundo Capítulo, Terceiro Capítulo, e Considerações Finais e, por fim, a Bibliografia, sem deixar de comentar que, para além desta última, foi acrescentada a seção: Anexos para as Leis citadas. Dessa forma, esta busca apresentar a proposta de pesquisa, a justificativa, as motivações e a proximidade com a temática, bem como o que envolveu a própria trajetória do pesquisador. Paralelamente a isso, foi introduzida a noção da educação multicultural conforme Banks. Na noção de educação intercultural, Banks aproveita para desconstruir alguns equívocos que desafiam esta abordagem. Ou seja, as interpretações equivocadas de seus críticos - perspectiva que embasa todo o trabalho em seus três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **Educação, cultura e interculturalidade** será discutida a relação entre cultura e educação, partindo do pressuposto de que os processos educativos se constituem no âmbito da cultura e da sociedade. Dessa forma, serão utilizados de alguns autores que discutem os conceitos de cultura, como Eagleton (2000), Laraia (2001), Abbagnano (2007) e Cuche (1999). Ressaltando que, buscamos entender também o sentido de cultura no âmbito das lutas de independência dos países africanos, em especial os de língua oficial portuguesa, caso de Angola, Guiné-Bissau e

Moçambique. Na fundamentação teórica, serão buscados em Rousseau, o “pai da educação moderna” (CAMBI, 1999, p. 342), tanto os elementos para compreender a cultura, como sua aplicação nos processos educacionais⁴. Buscamos diferentes acepções do termo cultura, em diferentes perspectivas e correntes. A primeira acepção é ligada à ideia da natureza, isto é, cultura enquanto cultivo - a qual está presente no pensamento de Rousseau, sobretudo na obra *Emílio ou da educação*. A segunda acepção é atrelada ao progresso, refinamento, resumindo, cultura enquanto civilização – uma noção mais cartesiana de cultura. A terceira e última, constitui uma noção antropológica e sociológica de cultura. Isto é, a cultura é tida como modo de vida (crenças, valores, hábitos, culinária, música, modo de ver o mundo, etc.).

Diante disso, adotamos esta última acepção em função de nossa proposta de discussão. Isto é, julgamos por assim dizer que, a noção de interculturalidade oferecida por Candau e Banks não estaria em sintonia com as duas primeiras acepções do termo cultura. Sobretudo com a segunda – cultura enquanto civilização. Pois, pela própria questão de coerência, a abordagem intercultural não pode aceitar esta acepção uma vez que a ideia da civilização proposta nesta noção de cultura, denota a existência de superior e inferior, adiantado e atrasado o que seria contra os princípios defendidos pela abordagem intercultural. Mas sendo a cultura uma forma de vida, específica de cada grupo, torna-se possível sua inserção dentro dessa abordagem em função dela defender a convivência horizontal entre os diferentes.

Paralelamente a isso, recorreremos também a alguns autores que discutem o conceito da educação, como Libâneo (2002), Brandão (2017), e Durkheim (2011). Nesse sentido, elegemos duas chaves para a compreensão da imbricação entre a cultura e educação. A primeira, parte do pressuposto que a socialização do indivíduo é mediada pela interdependência das instituições sociais, como a escola, família, etc., portanto, essa relação de interdependência dessas instituições revela a interdependência e/ou relação entre a cultura e a educação. A segunda chave é sustentada pela ideia de Durkheim, ao afirmar que a educação é uma socialização da geração mais nova por mais velha, portanto, uma transmissão de saberes e experiências. Dessa forma, a educação passa a ser uma transmissão de cultura, bem como defende Brandão.

⁴ Embora Rousseau não seja um teórico direto da temática, em sua obra é possível prospectar a gênese da alteridade e de uma educação plural (PAIVA, 2016). O estudo em Rousseau foi feito por uma disciplina cursada no PPGE e pela minha participação no Grupo de estudos Philocult, coordenado pelo Prof. Wilson A. Paiva (PPGE/FE/UFG).

O segundo capítulo, intitulado **Formação e identidade nacional brasileira e bissau-guineense**, busca discutir sobre formação e identidade nacional brasileira e bissau-guineense. Nisto, não tendo a intenção de fazer uma análise cronológica e historiográfica exaustiva, privilegiamos apenas algumas questões que revelam o fato de a diversidade ser a principal característica das duas sociedades – brasileira e bissau-guineense, para, dessa forma, justificar a necessidade de se discutir a interculturalidade nos seus sistemas educativos. Nesse sentido, utilizamos autores que se dedicam à discussão sobre a formação social. No contexto do Brasil, o objetivo foi facilitado pelos intérpretes do Brasil, a saber: Gilberto Freyre (1933)⁵, Florestan Fernandes (1972), Sérgio Buarque de Holanda (1936), Jessé Souza (2018) e Lélia Gonzalez (1984) à luz da inteligibilidade do processo da formação do Brasil. No contexto bissau-guineense recorremos às teses e dissertações sobre a formação e identidade nacional bissau-guineense a partir da luta pela independência, em diálogo com os autores: Nhaga (2011); Candé Monteiro (2013); Namone (2014) e Amona (2020).

O terceiro capítulo e também último, intitulado **Interculturalidade nos sistemas educativos brasileiro e bissau-guineense**, propõe responder à pergunta sobre: como a abordagem intercultural é mediada nos sistemas educativos brasileira e bissau-guineense? Dessa forma, no contexto brasileiro, considerando os estudos de Akkari (2016), é possível afirmar que as leis 10.639/03 e 11.645/08 servem como forma de mediação da abordagem intercultural no sistema educativo brasileiro. No contexto bissau-guineense, a análise está centrada nos documentos que regulamentam a educação guineense, por exemplo, a Lei de Base da Educação e o Plano Nacional de Ação para analisar a presença ou não da abordagem intercultural.

Nos procedimentos metodológicos foi adotado o sistema Booleano de busca, utilizando como descritores de busca a palavra intercultural e suas derivações, bem como as leis 10.639/03 e 11.645/08. Em seguida, a partir dos resultados de busca encontrados, foi feita uma análise quantitativa para averiguar quantas produções tem sobre essa temática. Depois, foi desenvolvida, dessa vez qualitativa desses resultados,

⁵ É oportuno salientar a possibilidade dada por este trabalho em poder corrigir os equívocos que sempre tive na interpretação da obra de Gilberto Freyre *Casa Grande e Senzala*. Pois ao longo muito tempo caí na narrativa de que é uma obra que defende e romantiza a colonização. Mas hoje pude perceber que, na verdade, se trata de uma reação de Freyre ao racismo científico e às então análises hegemônicas da época sobre a mestiçagem. Para mais aprofundamento, vale consultar: Chacon (2001); Ortiz (1985) e Zuccolotto (2012).

no sentido de analisar o que essas produções dizem a respeito dessa discussão. Ou seja, quais visões, olhares e interpretações a respeito da mesma.

Utilizamos como fonte para a revisão sistemática de literatura a base de artigos do Portal Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<https://bit.ly/40kl2MW>); GoogleAcadêmico (<https://bit.ly/3ZjxfQ>); e o Banco Digital de Teses e Dissertações (<https://bit.ly/3K8gT93>).

Importa salientar que a ideia de recorrer e/ou adotar esta metodologia para explorar as discussões a respeito da abordagem intercultural foi inspirada no trabalho de Petronilha Beatriz Gonzalves e Silva, no seu artigo *Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares*, no qual foi feita uma revisão sistemática de literatura sobre os trabalhos (artigos, teses e dissertações) acerca dos temas de racismo, branquitude e outras discriminações presentes nos espaços escolares. Pois, entendemos que, apesar de os conceitos escolhidos por Silva (2018) não serem os mesmos escolhidos por nós, mesmo assim não deixam de pertencer ao mesmo campo de discussão – educação e relações étnico-raciais. Além disso, Silva (2018) levanta um questionamento acerca das contribuições das pesquisas para a educação das relações étnico-raciais, que julgamos merecer muito destaque nas nossas reflexões desta seção: Podem pesquisas contribuir para a educação das relações étnico-raciais?

No contexto bissau-guineense, a análise será centrada nos documentos que regulamentam a educação guineense, por exemplo, a lei de base da educação para analisar a presença ou não da abordagem intercultural. E por fim, refletir sobre as proximidades e distanciamentos entre a mediação da abordagem intercultural nas duas sociedades escolhidas. Ou seja, averiguar como o debate sobre desigualdade e diferença é presente nessas sociedades, considerando suas características – pluralidade. Dessa forma, à luz da perspectiva intercultural pretendemos problematizar a correlação entre diferença e desigualdade.

E por fim, a dissertação, em suas **Consideração Finais**, deixa em aberto as reflexões sobre as proximidades e distanciamentos entre a mediação da abordagem intercultural na atualidade, a partir das duas sociedades escolhidas para o estudo. Tal foi, portanto, o objetivo desses dois anos de investigação teórica, discussões e reflexões, tendo como objetivo averiguar como o debate sobre desigualdade e diferença se faz presente nessas sociedades, considerando suas características – pluralidade.

Capítulo 1

CULTURA, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Este capítulo busca discutir a estreita relação entre a educação e a cultura. Desse modo, partimos do pressuposto de que os processos educacionais se constituem no âmbito da sociedade e da cultura. Privilegiamos o contexto da educação formal por meio da escola para melhor apresentar a imbricação entre os dois conceitos. Destacamos a esse respeito a escola como um espaço público marcada pela presença de diversos indivíduos. Assim, trabalhar nesse sentido, isto é, afirmar que a cultura está presente na escola, pelo fato dela compor-se pelo homem, significa dizer que o homem é possuidor e portador de cultura. Entretanto, sendo verdadeira esta proposição, é desnecessário dizer que a presença da pluralidade de indivíduos na escola implica a mesma pluralidade cultural também presente nela⁶.

Mas antes de tudo, para confirmar a proposição acima julgamos ser necessário buscar uma noção dos dois conceitos antes de adentrar no sentido mais prático. Ou seja, como elas se manifestam ou são expressas na sociedade. Para isso, é importante deixar claro que não pretendemos formular uma definição própria de cultura, mas lançar mão de conceitos formulados por teóricos que se dedicam especificamente ao tema. Contudo, a nossa preocupação em relação a isto, é justamente trazer algumas concepções da ideia de cultura teorizadas por distintos autores. De modo que, tendo uma noção mais clara sobre a cultura, buscaremos estabelecer uma relação que esta possui com a educação. Paralelamente, propomos discutir o multiculturalismo não apenas no sentido de mostrar a presença de várias culturas reunidas na escola, mas também problematizar as relações entre essas culturas, permeadas pelo poder. Dessa forma, trazemos a interculturalidade como conceito mais adequado para debruçar sobre esse assunto.

⁶ Cabe aqui ressaltar de que forma a cultura está presente na escola, tal como, por exemplo, Moreira & Candau (2003) refletem sobre a cultura da escola e cultura escolar. No artigo intitulado *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*, esses autores discutem, entre outras coisas, a centralidade da cultura na sociedade e na educação. Para explicar a centralidade da cultura, os autores dialogam com autores de diversas tendências, inclusive, autores associados ao marxismo culturalista como Raymond Williams e Edward Thompson. Desse modo, em diálogo com o marxismo culturalista, a centralidade da cultura se fundamenta no fato da cultura não se apartar das atividades e interações da vida cotidiana, uma vez que toda prática social tem uma dimensão cultural, já toda prática social é dotada de significados (MOREIRA; CANDAU, 2003). Por isso, a cultura da escola é aqui entendida como seu *ethos*, suas marcas e características que formam sua identidade própria. Nesta senda, um dos elementos constituinte da cultura escolar são os costumes que permeiam a instituição escolar. Por exemplo, a visão monocultural da escola é um dos elementos da cultura escolar.

Sendo um conceito muito fragmentado por várias correntes e teorias, vale repetir que nossa investigação será facilitada pelo diálogo com alguns autores dessa discussão. Elegemos, por exemplo, Laraia (2001), Eagleton (2000), Abbagnano (2007) e Cuche (1999) onde exploramos a noção de cultura nas Ciências Sociais. Não menos importante seria também a noção de cultura a partir do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), por sua compreensão de cultura que se aproxima do sentido antropológico e sociológico, entendida como modo de vida específico de cada grupo, isto é, seus valores, crenças, hábitos e demais elementos que constituem sua visão de mundo. Freire nos ajuda a compreender também o contexto educacional brasileiro no período que antecede as discussões sobre o multiculturalismo no campo currículo e das práticas pedagógicas.

Por outro lado, recorremos também ao filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau⁷ (1712-1778) por sua importância na configuração da educação moderna e na inauguração das questões culturais vinculadas à formação humana. A partir de sua visão contrária à perspectiva cartesiana, isto é, à do pensamento iluminista, com sua ênfase na razão como caminho para o desenvolvimento humano, buscamos prospectar em sua obra uma noção de cultura que vai além da sistemática civilizatória (ELIAS, 1990). No entanto, apesar de Rousseau deixar implícito o conceito de cultura na sua crítica às ciências e as artes como responsáveis pela depravação humana, sua grande ênfase neste discurso foi centrada justamente na crítica à “exaltação suprema da razão e do progresso do conhecimento humano (PAIVA, 2015, p. 425)”. Dessa forma, se é verdadeiro que a noção de cultura na perspectiva iluminista é caracterizada pela ideia de civilização, de progresso e refinamento dos costumes, a crítica de Rousseau precisa ser entendida como uma alternativa à razão e à cultura, agregando compostos antes ignorados, como a sensibilidade, a consciência e os problemas morais que a cultura pode proporcionar, caso seja mal desenvolvida.

1.1 A noção de cultura

Para um antropólogo como Roque Laraia, com muita familiaridade com diversas culturas através de suas pesquisas de campo, abordar a cultura como conceito antropológico significa trazer para o debate o tema central das discussões

⁷Jean Jacques Rousseau foi um filósofo, escritor, teórico político genebrino. É considerado um dos maiores filósofos contratualista e também um dos maiores críticos da filosofia iluminista.

antropológicas nos últimos cem anos. Assim, Laraia comunga com muitos autores a ideia de que a discussão sobre cultura ainda parece muito longe de ser esgotada. Portanto, para contribuir com essa discussão, buscamos em seus escritos a perspectiva na qual o autor busca abordar o desenvolvimento do conceito de cultura a partir das manifestações iluministas, fazendo, por outro lado, um contraponto entre a comprovada unidade biológica e a diversidade cultural da espécie humana.

Segundo Laraia (2001), o monogenismo, sendo uma tese que postula uma descendência comum para todas as raças humanas, embate-se com a existência da grande diversidade humana. Ou seja, este dilema presente em inúmeras discussões sobre este assunto, parece levantar vários questionamentos, como, por exemplo: se todas as raças humanas possuem uma descendência comum, o que explica a enorme diversidade presente entre as mesmas? Deixando mais claro isto, o autor ainda acrescenta que a diversidade de modos de comportamento entre os diferentes povos sempre foi a preocupação dos homens desde muito tempo.

Com efeito, Laraia (2001) escreve que desde a antiguidade houve várias tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre as pessoas a partir das variações dos ambientes físicos. Diante disso, defende que as diferenças de comportamento entre os homens não podem ser explicados através das diversidades somatológicas ou mesológicas, e muito menos por determinismo geográfico ou biológico.

A refutação das ideias do determinismo tanto biológico quanto geográfico por Laraia em relação as suas influências sobre no comportamento e na diversidade cultural é uma tese, conforme ele, desenvolvida por antropólogos no ano 1920, que defendia que existe uma limitação nas influências que o meio físico exerce sobre os fatores culturais. A exemplo disso, no mesmo ambiente físico, é possível existir uma diversidade cultural. Todavia, é importante questionar se se nega qualquer influência geográfica, como se explica certos comportamentos: dos esquimós? Dos montanheseiros? Dos beiradeiros? Etc.? Por outro lado, se negar toda influência biológica, como explicar o autismo? Nesse sentido, torna necessário perguntar se não há qualquer vetor biológico que possa interferir no comportamento e na diversidade cultural.

Nessa linha de ideia, percebe-se que este raciocínio vai ao encontro do que defendem os antropólogos que as diferenças genéticas não constituem necessariamente

diferenças culturais. Além disso, os mesmos esclarecem a respeito das diferenças de comportamento entre homens e mulheres:

A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra (LARAIA, 2001, p. 10).

Encontramos na passagem acima a tese que refuta a explicação das diferenças de comportamento entre homens e mulheres pelo determinismo biológico. Portanto, isso mostra que a preocupação dos antropólogos em relação à explicação das diferenças que constituem o homem abrange não só os aspectos étnicos e culturais, mas também diferenças sexuais.

Na sequência, para adentrar numa definição da cultura, Laraia (2001) parte dos antecedentes históricos do conceito de cultura, e assim escrevendo que:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos – sic. (LARAIA, 2001, p. 14).

Dessa forma, Laraia (2001) buscou sua noção de cultura a partir do que parece ser o ponto de consenso entre os pesquisadores em relação à sua definição, isto é, pensar cultura descolada dos fatores biológicos, ou seja, a cultura é proveniente de um processo de interação entre os seres humanos e o meio e não de uma transmissão genética. Nesse sentido, ampliar o conceito de cultura constitui a preocupação de muitos autores, como Laraia, por isso, comunga a ideia de que a cultura é um processo acumulativo, resultante das experiências históricas das gerações anteriores. Tal como Terry Eagleton (2000), no seu livro “A ideia de Cultura”, afirma que a palavra *culture* constitui uma das mais complexas da língua inglesa; sendo ela, etimologicamente um conceito que deriva da natureza. Segundo o mesmo autor, existe uma “raiz latina” da palavra cultura: *colere*, que pode significar tudo, desde cultivar e habitar, até prestar culto e proteger” (p. 12).

Eagleton ainda acrescenta que na era moderna a cultura foi utilizada como uma arma ideológica. Nesse sentido, essa ideia vai ao encontro da definição de ideologia proposta por Chauí (2017) como conjunto de ideias, normas e valores que estabelecem para a sociedade a forma de ver o mundo, isto é, sob ponto de vista da classe dominante.

Por outro lado, dentro do teor iluminista, a cultura tem sido associada com a palavra civilização. Contudo, Eagleton (2000) estabelece uma distinção entre ambos, ao afirmar que a palavra civilização em francês inclui a vida política, técnica e social, ao passo que a palavra cultura na concepção alemã possui uma conotação estritamente religiosa, artística e intelectual. O que torna esta diferença mais notória para o autor é o fato de a primeira tensionar a minimização das diferenças nacionais, ao passo que a segunda realça as mesmas. Esta tensão entre a cultura e a civilização é na concepção de Eagleton uma rivalidade entre a França e a Alemanha.

Todavia, Eagleton afirma que o termo cultura teve uma emergência justificada pelo fato de a civilização tornar-se cada vez menos plausível enquanto termo valorativo. Ou seja, a palavra cultura vem ganhando em uma acepção moderna, segundo os idealistas alemães, o sentido de um modo de vida específico. Nesta mesma ideia, percebe-se que a noção de cultura como modo de vida constitui uma reação à ideia do mesmo enquanto uma civilização universal. Pois, Eagleton ainda reforça esta ideia ao afirmar que a origem da ideia da cultura enquanto modo de vida característico, está, assim intimamente ligada à atração anticolonialista do Renascimento pelas sociedades “exóticas” suprimidas (EAGLETON, 2000).

Entretanto, a noção de cultura aqui tratada é justamente uma afirmação da existência de uma pluralidade de modos de vida. Fazendo esta afirmação, Eagleton ainda distingue a cultura enquanto civilização e quando ela não o é. Ou seja, para o autor, a cultura como civilização ganha um sentido seletivo. Esta sua tese fundamenta-se na ideia de que a noção de cultura como civilização pauta-se mais pelo caráter valorativo do que descritivo, o que por sua vez tende a hierarquizar as culturas ao invés de descrevê-las.

Em um contexto do desenvolvimento histórico, a palavra cultura vem ganhando outra acepção, passando também a incluir a atividade intelectual em geral (ciência, filosofia, atividade acadêmica e afins) (EAGLETON, 2000). Portanto, aqui encontramos a ideia de pessoas cultivadas, que para o autor significa:

Ter sido abençoado com sentimentos refinados, paixões bem temperadas, maneiras agradáveis e um espírito aberto. É comportar-se com razoabilidade e moderação, com uma sensibilidade inata, aos interesses alheios, praticar a autodisciplina e estar preparado para sacrificar seus próprios interesses egoístas em prol do bem comum (EAGLETON, 2000, p. 31).

No fragmento acima, encontramos determinações de um indivíduo “cultivado”, o que por sua vez é perceptível a figura de um indivíduo docilizado, desprovido de um senso crítico, mesmo sendo esta parte de sua civilização. Já na visão iluminista, a cultura nos distancia de uma cidadania universal; ou seja, ao carregar um sentimento de pertença a um lugar, uma tradição, implicitamente tensiona uma distinção entre os seres humanos (EAGLETON, 2000).

Em suma, encontramos na obra de Eagleton três sentidos da palavra cultura, qual sejam: cultura na perspectiva do cultivo⁸, ligado à natureza; cultura como civilização, e por último, cultura como modo de vida. Contudo, o autor deixa claro que, todas elas parecem demasiadas amplas para serem úteis; sendo, portanto, necessário irmos para além delas. Entretanto, ao buscar uma definição mais próxima da perspectiva antropológica, encontramos nas suas palavras a cultura como: “[...] complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2000, p. 52). Ainda na mesma obra, John Frow, citado por Eagleton, assegura que a cultura significa “toda gama de práticas e representações através das quais a realidade (ou as realidades) de um grupo social são construídas e mantidas” (Ibid. p. 53).

O filósofo italiano, Nicolas Abbagnano, no seu *Dicionário de filosofia*, analisa o significado original e os sucessivos desdobramentos do conceito de cultura. Assim, o autor começa afirmando que o termo cultura possui dois significados básicos. O primeiro refere-se à formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. Já o segundo, resultado das obras da filosofia iluminista, a partir do século XVIII, indicaria o produto da formação do homem, presente no primeiro significado. Ou seja, agrega o conjunto de modos de viver e pensar, cultivados, civilizados, que também é designado de civilização (ABBAGNANO, 2007).

A respeito do primeiro significado – a formação da pessoa humana individual, o autor busca seus fundamentos, recorrendo à concepção grega da verdadeira natureza humana. Nisto, adverte que para os gregos o homem só pode realizar-se mediante o

⁸ É importante destacar a historicidade da construção do conceito de cultura, isto é, um conceito multifacetado (MAGALHÃES, 2015). Conforme esta autora, o conceito de cultura tem seu primeiro significado na literatura do século XV, referindo-se ao cultivo da terra, de plantações e de animais.

conhecimento de si e de seu mundo, sendo, portanto, necessário a busca da verdade que lhe diz respeito.

No mais, Abbagnano ainda deixa claro que esse conceito clássico de cultura, assentado na formação humana, não inclui as atividades infra-humana ou ultra-humana. Nessa perspectiva, o que ele designa de infra-humana seria todas as atividades pelas quais não se podia distinguir o homem do animal. Já as atividades ultra-humanas agregam todas atividades ultraterrestre ou sobrenaturais, que não estejam voltadas para a realização do homem.

Na perspectiva do Renascimento, com seu caráter naturalista a cultura é tida como uma formação do homem no sentido de viver da melhor maneira o seu mundo. Todavia, buscando o conceito aristocrático de cultura, entretanto, passou a incluir:

[...] as novas disciplinas científicas que se formavam e adquiriam autonomia mostravam-se insofrido como novos elementos constitutivos do ideal de cultura, elementos indispensáveis para a formação de uma vida humana equilibrada e rica. “Ser culto” já não significava dominar apenas as artes liberais da tradição clássica, mas conhecer em certa medida a matemática, a física, as ciências naturais, além das disciplinas históricas e filológicas que haviam formado. O conceito de C. começou então a significar “enciclopedismo”, isto é, conhecimento geral e sumário de todos os domínios do saber (ABBAGNANO, 2007, p. 226).

No fragmento acima, percebe-se os desdobramentos do conceito de cultura, mediante disputas ideológicas⁹ entre diferentes correntes. A inclusão do conhecimento geral de todos os domínios de saber na definição da cultura, evoca uma crítica à redução da cultura como mera preparação técnica voltada para uma área específica do conhecimento. Contudo, não implica por um lado negar a importância das competências, habilidades específicas para vida homem, mas é por assim dizer, considerar o ideal da formação humana no seu todo – na sua forma autêntica como tal.

Todas essas ideias a respeito da formação do homem e seu melhoramento a partir das competências e habilidades, constituem a primeira definição proposta por Abbagnano (2007). Porém, o segundo significado busca outro rumo do sentido da cultura. Utilizada pelos sociólogos e antropólogos, a palavra cultura hoje é empregada para designar o conjunto de modos de vida, criados, adquiridos e transmitidos de geração em geração entre membros de uma determinada sociedade (Id. Ibid). De modo

⁹ O sentido de “ideologia” que utilizamos é o dado por Michael Freeden (2003): para além da conotação negativa, que se costuma dar, a ideologia é um conjunto de ideias e de conceitos que promovem ações políticas e sociais, bem como estimulam as ações humanas como todo.

mais explícito, o segundo significado da palavra cultura vem refutando a primeira, e desse modo, afirmando que “a cultura não é a formação do indivíduo em sua humanidade, nem sua maturidade espiritual, mas é a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem” (ABBAGNANO, 2007, p. 227).

No mais, esta acepção moderna da cultura, empregada por sociólogos, antropólogos e filósofos contemporâneos evoca um consenso existente de que a cultura constitui:

conjunto dos modos de vida de um grupo humano determinado, sem referência ao sistema de valores para os quais estão orientados esses modos de vida. Cultura, em outras palavras, é um termo com que se pode designar tanto a civilização mais progressista quanto às formas de vida social mais rústicas e primitivas (ABBAGNANO, 2007, p. 229).

Nas Ciências Sociais, conforme Cuche (1999), a cultura é considerada necessária para se pensar a unidade na diversidade. Portanto, o homem é um ser de cultura, pois ao longo do processo de hominização, teve uma passagem de uma adaptação ao meio natural para uma adaptação cultural. Isto é, através da cultura, o homem consegue se adaptar ao meio, e não só, mas também adaptar este meio às suas próprias necessidades, ou seja, transformando a natureza para sua sobrevivência.

Antes de adentrar em diferentes usos que foram feitos da palavra cultura nas Ciências Sociais, em que a Sociologia e a Antropologia foram privilegiadas, é importante ressaltar que outras disciplinas também recorrem à noção de cultura: Psicologia, Psicanálise, Linguística, História, Economia, etc. (CUCHE, 1999). Ainda conforme este autor, as ambiguidades na luta pela definição de cultura é, para ele, lutas sociais.

Portanto, para compreender o sentido atual do conceito de cultura e seu uso nas Ciências Sociais, é necessário recorrer a sua genealogia. Isto é, examinar a formação da palavra, em seguida o conceito científico, para depois localizar sua origem e sua evolução. Ou seja, averiguar a relação que existe entre a história da palavra cultura e a história das ideias (CUCHE, 1999). Por isso, este autor analisa particularmente o uso francês da palavra cultura. Nisso, observa que, apesar de o século XVIII ser considerado o século de formação do sentido moderno da palavra cultura, a palavra cultura é mais antiga que essa data, encontrada no vocabulário francês, vinda do latim, e significa o cuidado ao campo. Esta noção moderna de cultura, proveniente das Ciências Sociais, em particular de Sociologia e Antropologia, é utilizada, como diz Cuche (1999) na superação de explicações naturalizantes do comportamento humano. Isto é, por

exemplo, nas diferenças de sexo, a divisão sexual dos papéis e das tarefas é uma questão cultural, por isso, varia de uma sociedade para outra. Ainda no tocante a esta noção moderna de cultura, Cuche (1999) concluiu que a palavra foi e continua sendo utilizada para diversas situações, por exemplo, cultura popular, cultura de massa, cultura escolar, etc.

Para os pensadores do Iluminismo, a cultura é concebida como um distintivo da espécie humana. Isto é, para eles a cultura é “soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade” (Idem. p. 21). E mais, a cultura no Iluminismo é associada às ideias da evolução e do progresso humano. Nesse sentido, a noção Iluminista de cultura está em oposição com a ideia, em que ela é entendida como modos de vida e de pensamento (CUCHE, 1999). É nesse sentido que é preciso destacar a importância de Rousseau, o qual, mesmo dentro do movimento iluminista, percebeu que a cultura acabou distanciando o homem de sua natureza e produziu representatividades supérfluas que serviram mais no sentido de velar as diferenças do que realçá-las. Como diz Paiva (2016b, p. 173), “ao comentar sobre os fundamentos e a origem da desigualdade entre os homens, Rousseau inaugura uma leitura menos preconceituosa e que, embora romântica, valorizava a condição do ‘outro’ em sua simples alteridade”. Não é à toa que Lévi-Strauss (1973) o considera como o fundador das ciências o homem.

Rousseau (1712-1778) possui uma visão de cultura diferente um pouco de todas essas definições, sobretudo a dos iluministas. Condorcet (1743-1794), por exemplo, crente na universalidade da razão, defendia a ideia de que o processo civilizacional encamparia a superação das tradições e costumes populares em benefício de um refinamento intelectual, ou seja, a instrução para ele constitui “o desenvolvimento de nossas faculdades intelectuais [...]” (CONDORCET, 2008, p. 97). Perspectiva que não era muito diferente da Diderot (1717-1783)¹⁰, Voltaire (1694-1778) e os demais. Como diz Cuche (1999, p. 21) “a cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo de sua história”.

¹⁰ Na obra de Tamizari (2018), intitulado *Conhecimento e educação no Pensamento de Diderot* encontra-se uma abordagem acerca do projeto educacional de Diderot, em que o autor defende a educação nos moldes iluminista, com ênfase na superação dos preconceitos, superstições e valorização da razão. Tamizari (2018, p. 156-157 *apud* DIDEROT, 2000a, p. 263) esclarece que para Diderot, a educação representava a possibilidade real de desenvolvimento da nação: “Instruir uma nação é civilizá-la. Extinguir nela os conhecimentos é reduzi-la ao estado de barbarie”. Portanto, isso mostra a crença do filósofo francês na ideia de que a razão é o caminho para o progresso.

Embora Rousseau não tenha desenvolvido um conceito de cultura, porém o filósofo genebrino busca contribuir na discussão sobre a cultura a partir de suas críticas ao desenvolvimento das ciências e das artes. Dessa forma, na sua obra *Discurso sobre as ciências e as artes*, com o qual conquistou o prêmio na Academia de Dijon (1755), sobre o tema: “Se o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para purificar os costumes?”, lança suas críticas afirmando que:

O espírito tem suas necessidades, assim como o corpo. São esses os fundamentos da sociedade, constituindo os outros o seu atrativo. Enquanto o governo e as leis promovem a segurança e o bem-estar dos homens na coletividade, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e mais poderosas talvez, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro que eles carregam, sufocam neles o sentimento dessa liberdade original para o qual pareciam ter nascido, fazem-nos amar sua escravidão e formam assim os chamados povos policiados” (ROUSSEAU, 2020, p. 17).

Nesse sentido, a resposta de Rousseau foi contrária a de muitos filósofos, pois ele fez duras críticas às ciências e as artes ao comparar os costumes do período antes da grande difusão das mesmas com o período posterior de sua difusão, ou seja, as sociedades mais evoluídas. A esse respeito, é importante lembrar que o próprio autor deixou bem claro que a crítica que ele fez não foi para as ciências e as artes em si, mas sobre seus usos, sobre seus efeitos que cada vez causam a depravação do homem. Sobre esse aspecto Paiva (2016, p. 424) entende que “[...] a depravação humana só é suscetível de acontecer quando o homem se coloca fora do estado original e adentra o mundo das relações morais”. Portanto, a tese de Rousseau é sem dúvida uma oposição ao pensamento iluminista que advoga que as ciências e as artes foram fundamentais para a transição do homem do mundo do dogmatismo para o mundo da razão, e assim também uma oposição à noção iluminista de cultura. Desse modo, a noção de cultura na perspectiva rousseauiana está centrada na bondade natural.

Vale repetir que, apesar de Rousseau não ter desenvolvido um conceito mais claro de cultura como outros autores, contudo, recorreremos às suas contribuições para essa discussão, justamente pela sua crítica e oposição a noção de cultura enquanto civilização, progresso e refinamento humano. Isto é, apesar de percorrermos os diferentes caminhos em busca de diferentes acepções em que a cultura tenha significado, julgamos pela própria questão de coerência privilegiar a noção em que ela é concebida como modo de vida específico, que abrange valores, costumes, visão de mundo, etc. A escolha por essa acepção de cultura justifica-se no fato de encontrarmos

uma coesão entre ela e a nossa perspectiva de discussão – intercultural. Pois, nessa abordagem a cultura não deve ser entendida como civilização, partindo do pressuposto de que a ideia da civilização carrega consigo a existência de atrasado e moderno e/ou civilizado e primitivo; dessa forma, passível de existir hierarquia entre os grupos, sabendo que a perspectiva intercultural é oposta à qualquer tipo de superioridade e/ou hierarquia em diversos planos e dimensões – tanto no plano social bem como no plano epistemológico.

Entretanto, a contribuição do filósofo genebrino torna-se de suma importância a partir do que já elencamos e do que ainda vamos abordar. Sob esse ponto de vista é importante apresentar a discussão que Rousseau empreendeu acerca da cultura e natureza. Antes de adentrar no que teria sido essa discussão, é importante enfatizar em primeiro lugar o que fundamenta a perspectiva do filósofo genebrino no que refere as suas teses – que seria a sua adesão à natureza. Tal como assinala D’angelo (2016) que a transformação no estilo de vida de Rousseau e sua adesão à tese voltado à natureza se deu a partir de 09 de abril de 1756 com sua mudança de Paris para o campo – em L’Ermitage. Ainda nas palavras dessa mesma autora, a saída de Rousseau de Paris para o campo era justamente com o propósito de poder meditar à procura do que poderia ser “os primeiros tempos”, ou o estado da natureza; esse exercício espiritual lhe permitiu esboçar a ideia da oposição entre natureza e cultura. Isto é, essa oposição pode ser entendida a partir da transição do homem natural para o estado civil, ou seja, é na passagem para o estado civil que se instaura o conflito entre natureza e cultura (MEDEIROS, 2016). Nessa ótica, é perceptível a preocupação do Rousseau em relação ao afastamento do homem em relação à natureza, o que estaria por trás de sua depravação. Por isso, crente na ideia de que o mal é um fenômeno social, Rousseau se opõe à tese de Hobbes que advoga que o estado da natureza é um estado de guerra. Dessa forma, sustenta que as sociedades menos desenvolvidas artística e cientificamente são moralmente superiores às mais desenvolvidas (D’ANGELO, 2016).

Ainda a respeito da oposição natureza-cultura, é importante perceber que apesar de Rousseau associar o avanço cultural à depravação da moral e à corrupção, ele deixa claro que o mal não se encontra propriamente nas ciências e nas artes, mas o grande problema reside nos seus desenvolvimentos, a favor do progresso da cultura e negando a natureza (D’ANGELO, 2016). Aliás, até porque Rousseau tinha ciência de que era inevitável a passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil, porém, sugere que

“Não era necessário que se desse do modo como se deu, negando a liberdade e a igualdade, sufocando a piedade e transformando o amor de si mesmo em amor próprio. Em suma, rompendo a unidade existente entre ser humano e natureza” (MEDEIROS, 2016, p. 9). Dessa forma, a proposta de Rousseau em relação à solução dessa oposição natureza-cultura pode ser vista a partir de sua proposição de criação de uma “terceira natureza”, que consiste na recuperação das características do homem natural pelo homem civilizado, mas, sem que, no entanto, precise voltar ao estado de natureza, tal como podemos perceber no *Emílio* (D’ANGELO, 2016).

Nisso, adiantando aqui a relação Brasil-África, o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto associa a cultura à criação humana, isto é, produto de um processo produtivo. Ou seja, a necessidade do homem em se adaptar ao ambiente lhe tornou necessário recorrer à produção. Nesse sentido Vieira Pinto (1979) defende que a cultura é indissociada da produção, operando dessa forma em duas dimensões: a primeira, uma ação do homem sobre a natureza, demonstrando sua capacidade evolutiva e criativa; a segunda, uma produção dos meios para seu sustento. Nessa mesma linha de raciocínio, o autor ainda pondera que a cultura constitui o acervo dos conhecimentos e instrumentos pelos quais o homem explora o mundo. Portanto, a cultura é um meio de operar sobre a natureza para a sobrevivência do homem, criando aquilo que, baseando-se no pensamento rousseaniano, o filósofo africano Severino Ngoenha chama de segunda natureza: “Para o homem a importância da cultura é tal que faz dela a sua segunda natureza, sem a qual, aliás, não pode viver” (NGOENHA, 1992, p. 10).

O educador brasileiro Paulo Freire também desenvolveu a mesma ideia de Vieira Pinto em um trabalho sobre alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe no ano de 1981, ao afirmar que todos os povos possuem cultura porque todos eles trabalham, e com esse trabalho transformam o mundo. E não só, textualmente declara que:

A música do povo é cultura, como cultura é também a forma como o povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. O cálculo é cultura como a maneira de fazer o cálculo é cultura, como cultural é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 1989, p. 42).

Graças ao que foi dito acima, podemos entender que, mesmo que a discussão sobre a cultura não tenha terminado, contudo, parece haver um consenso entre Laraia

(2001), Eagleton (2000) e Abbagnano (2007) e entre outros autores de que a cultura é relacionada aos modos de vida específico de um determinado grupo social, abrangendo: crenças, valores, hábitos, costumes, etc. Esta especificidade também é apontada por Laraia (2001), quando afirma que estudar a cultura implica estudar os códigos e símbolos partilhados pelos membros da mesma cultura. De maneira complementar a esta ideia, podemos ainda afirmar que a cultura constitui a própria visão do mundo de cada povo.

Após explorar a historicidade da palavra cultura, no qual encontramos três acepções acima referidas, é importante também entendermos o sentido que esta possui e/ou teve no âmbito das lutas pelas independências dos países africanos¹¹, em especial os de língua oficial portuguesa, notadamente Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, através dos seus revolucionários¹²: Mário de Andrade em Angola, Amílcar Cabral em Guiné-Bissau e Samora Machel em Moçambique.

O elemento básico para entender a imbricação entre a cultura e as lutas de independência dos países africanos é a compreensão do significado do imperialismo (colonialismo e neocolonialismo) para os líderes revolucionários das independências dos países africanos, ou seja, o que é para eles o fenômeno imperialismo. Quer dizer, quanto mais ficar claro a noção deste fenômeno para estes líderes, mais fácil será o entendimento do sentido/papel da cultura nos eventos das lutas pelas independências desses países.

Portanto, a vista disso, trazemos a definição de Amílcar Cabral acerca do que seria a colonização. Textualmente, o autor entende que: “[...] tanto no colonialismo como no neocolonialismo, permanece a característica essencial de dominação imperialista – a negação do processo histórico do povo dominado, por meio da usurpação violenta da liberdade [...]” (CABRAL, 1980, p. 33). Dessa forma, entende-se que Cabral via no colonialismo mais do que uma dominação política (uma ocupação territorial por meio de forças armadas), mas, sobretudo, uma negação do processo histórico; e, portanto, uma negação da cultura. Assim, para este autor, a libertação nacional seria uma negação da negação do seu processo histórico. Em outras palavras, a libertação nacional “é a reconquista da personalidade histórica desse povo, é o seu

¹¹ É importante acentuar que a ideia de explorar o sentido de cultura no âmbito das lutas de independências dos países africanos, é também uma iniciativa de incluir os autores africanos, isto é, aproveitando suas contribuições acerca dessa temática.

¹² Tratamos estes sujeitos de revolucionários por serem expoentes da revolução que culminou nas independências de seus países – Angola, Guiné-Bissau e Moçambique.

regresso à história, pela destruição da dominação imperialista a que esteve sujeito” (Idem, p. 33-34).

Nessa linha de raciocínio, Mondaini (2016) observa que a cultura é o elemento comum nos textos de Amílcar Cabral, Samora Machel e Mario de Andrade. Ou seja, os ideais de libertação nacional defendidos por esses ativistas se vinculavam à cultura. Portanto, pode-se concluir que, a centralidade da cultura na luta de libertação dos países africanos deve-se à reação contra a negação do processo histórico intencionado pelo imperialismo. Sendo assim, as lutas de libertação se constituíram numa “resistência cultural”.

1.2 Cultura e educação

Embora não se tenha desenvolvido aqui um conceito próprio de cultura, mas apresentado os conceitos de alguns clássicos de pensamento pedagógico, precisamos de pelo menos uma noção básica dos dois fenômenos os quais propomos discutir suas imbricações¹³. Referimos a esse respeito, o fato de que a falta de um conceito por meio dos autores que discutem essas temáticas poderia tornar nossa pretensão inviável.

Portanto, explicitamos uma noção de cultura que parece ser consenso entre os três autores, apesar de suas especificidades epistemológicas. Restringindo-nos aos três mais atuais, EAGLETON (2000); LARAIA (2001) e ABBAGNANO (2007), que definem a cultura como modo de vida específico de um grupo social. Quanto ao conceito de educação, recorreremos ao Dicionário Filosófico de Nicolas Abbagnano, onde este escreve que a educação significa:

[...] transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2007, p. 305).

Na definição de Abbagnano, a educação é concebida como meio pelo qual as técnicas culturais são transmitidas de acordo com as finalidades dos membros da

¹³ O trabalho de Magalhães (2004) é também importante para entender a relação cultura-educação. Esta autora busca explicar a relação cultura-educação, sugerindo que a cultura não deve ser relacionada apenas às manifestações artísticas, embora também façam parte da cultura. Isto é, a noção de cultura deve contemplar as percepções de mundo, valores, representações, identidades, conhecimentos, etc. Dessa forma, a cultura enquanto processo humano construído na prática social, está presente nas salas de aulas, por ser espaço de práticas pedagógicas, composto por sujeitos. Ou seja, as experiências que ocorrem nas salas de aulas podem ser entendidas como produção de cultura.

comunidade. Ou seja, o processo de transmissão da cultura de uma geração para outra chama-se educação. O que não difere muito da concepção de Libâneo (2002, p. 82):

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim.

A noção de educação em Libâneo revela seu enfoque na perspectiva histórico-social que critica o entendimento da educação apenas como uma ação que visa à adaptação da conduta dos indivíduos a expectativas e exigências de um determinado contexto social. Quer dizer, resumir a educação ao ajustamento e adaptação dos indivíduos aos modos de viver de uma determinada sociedade, através de transmissão, apropriação e repetição dos princípios, regras, valores, costumes, idéias e outras normas sociais, significa tornar esse processo imutável; e, portanto, conservador (LIBÂNEO, 2002). Todavia, a crítica de Libâneo não visa a ignorar a dimensão comunitária da educação na inserção social dos indivíduos, porém, sua discordância é mais no sentido de que a inserção social por meio da educação não deve acontecer de forma passiva, porque, se educação constitui uma prática ligada a produção e reprodução da vida social, ou seja, uma reprodução da prática social, nesse sentido ela tende a ser representativa dos interesses dominantes, ou seja, uma transmissão da ideologia dominante (LIBÂNEO, 2002). Diante disso, esse mesmo autor sugere que a noção de educação seja ampliada no sentido de transcender e/ou não ficar resumida às funções adaptadoras; mas, sobretudo, considerar que esse processo se dá no âmbito das relações sociais permeadas pelas relações de poder. Em suma, com base nesse entendimento, podemos concluir que, se a educação tem a função adaptativa, ela portanto, pode ser entendida como uma forma de organização social, engendrada na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2002); dessa forma, é necessário levar em consideração na definição da educação, relações sociais, econômicas e lutas sociais.

A contribuição de Libâneo à noção de educação que considera sua complexidade e multidimensionalidade, é fundamental para elucidar a questão central proposta neste capítulo – a estreita relação entre cultura e educação, em que lançamos mão de duas chaves que julgamos serem fundamentais para nossa discussão. A primeira é o

pressuposto de que a socialização e a construção da identidade dos indivíduos são mediadas pela coexistência de diversas entidades socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência (SETTON, 2002). Ao considerar a família, a escola e a mídia como instâncias de socialização do indivíduo, como também Rousseau considerou, Setton pondera que o processo de socialização das formas modernas é um espaço plural marcado pelas múltiplas relações sociais. E, inclusive, produtoras de valores culturais. Entretanto, aqui nos interessa as duas primeiras instâncias apontadas pela autora, justamente por estas constituírem as mais tradicionais de socialização, e, portanto, totalmente marcadas por uma relação de interdependência.

A segunda chave para nossa explicação reside no enfoque durkheimiano de educação. Émile Durkheim foi um filósofo, sociólogo e antropólogo francês, considerado pai da sociologia, pela sua contribuição para que a sociologia se tornasse uma disciplina acadêmica. Durkheim (2011) na sua definição da educação, considera dois elementos fundamentais sem os quais não pode existir a educação: uma geração dos adultos e um dos mais novos; e neste caso, uma ação exercida pelos primeiros sobre os segundos. Nas palavras do autor:

A educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto de sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011. p. 53-54).

Embora uma definição criticada por Libâneo (2002), sobretudo pelo foco no caráter de transmissão, o aspecto dessa definição de educação que queremos salientar é: “[...] uma socialização metódica das novas gerações”¹⁴ (p. 54) que abarca a dualidade da natureza humana. Segundo Durkheim (2011) existem dois seres que habitam em nós, embora inseparáveis, porém distintos. Uma seria a expressão de nossas ideias e sentimentos pessoais – o particular. Ao passo que o segundo representa a personalidade do grupo no qual fazemos parte; e, portanto, exprime em nós as crenças, valores morais, tradições e entre outros aspetos do grupo ao qual pertencemos. No entanto, segundo o autor, a tarefa de construir um indivíduo com as disposições dessas duas realidades

¹⁴ Destacamos esse aspecto na definição de Durkheim justamente por encontrarmos a proximidade com a noção de educação criticada por Libâneo, noção essa que visa ajustar o comportamento do indivíduo as exigências da sociedade em que se encontra; o que não difere da perspectiva de Durkheim, na qual a educação visa o desenvolvimento de certos estados da criança: físicos, morais, intelectuais, com vistas a adequar tanto as demandas da sociedade numa dimensão mais ampla, como o meio específico de sua inserção.

constitui para ele o objetivo da educação. Em suma, percebe-se que o enfoque durkheimiano de educação assenta na ideia de que “[...] a cada nova geração, sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente” (p. 55).

Proximidade com esta ideia é encontrada *mutatis mutandis* na obra de Carlos Rodrigues Brandão¹⁵. É importante salientar que a similaridade aqui referida é no sentido de ambos defenderem a ideia de que a educação é uma socialização de uma geração mais nova pelas mais velhas. Autor de várias obras, em diferentes áreas de conhecimento, inclusive na educação, elegemos uma delas, cuja questão principal é instigante: *O que é educação?* (BRANDÃO, 1988). Com essa questão em mente, Brandão nos oferece uma discussão acerca da educação como um processo no qual ninguém escapa. A perspectiva no qual Brandão situa a educação rompe, em certa medida, com a noção de educação enquanto apenas um processo formal, como defende Durkheim, e que ocorre nas escolas, com conteúdos programados, seguindo o currículo e regras formais. Para isso, Brandão (1988) vai além do sociólogo francês e defende que não existe apenas um único modelo de educação, e a escola estaria longe de ser a única, e muito menos o melhor espaço no qual a educação acontece.

No mais, ainda acrescenta que a educação existe em todas as sociedades, sejam elas desenvolvidas ou não. Isto é, por sua vez, a educação não ocorre apenas no interior da escola, sendo que é necessário apenas existirem redes e estruturas sociais para uma transferência de saberes de geração para geração. Encontramos ainda na seguinte passagem que:

Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade — ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela — idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO, 2017, p. 9).

¹⁵ Brandão (2002, p. 25) faz uma relação direta, dizendo: “E a sua razão de ser é também a evidência de que tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de *educação*, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais e lutas chamadas cultura. Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a *educação* é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade que a vida social nos obriga”.

No fragmento acima encontramos não só a educação como um processo de ensino e aprendizagem dos mais adultos aos mais novos, mas também se percebe que ela possui uma finalidade, isto é, a formação do indivíduo para uma sociedade que se almeja ter. Portanto, encontramos nesse sentido, um ideal presente tanto na educação formal quanto na informal. Embora a visão positivista durkheimiana defina bem qual é essa finalidade, isto é, a do progresso dessas gerações em seu desenvolvimento civilizacional, a visão culturalista de Brandão aponta que a convivência e partilha dos saberes, independente se resultarão em progresso material ou espiritual.

Recorrer à definição de Brandão é importante, não só no sentido de nela encontrarmos uma definição que mostra claramente que o processo de ensino e aprendizagem se dá no âmbito da cultura e da sociedade, mas também, pelo fato de esta noção da educação situar-se numa perspectiva da valorização de outras formas de educação que acontecem fora da escola, além de colocar como ponto central a perspectiva da cultura. Ou seja, aqui, a escola não constitui o espaço educacional exclusivo, mas compartilha sua dimensão educadora com outros aspectos, como: casa, oficina, mato, espaços de lavoura e entre outros lugares onde os mais adultos ensinam os mais novos as profissões e os valores e crenças de sua cultura.

Diante do que foi exposto, percebe-se que a construção de nossa reflexão teórica foi baseada em dois movimentos. Um que considera a interdependência das instâncias socializadoras no processo de socialização dos indivíduos; e, por conseguinte, uma expressão das imbricações entre a cultura e a educação. O outro, subjacente a noção de uma educação como socialização da geração mais nova pela mais velha; e, portanto, uma preparação para a vida social: transmissão de valores culturais.

Esta compreensão da relação entre cultura e educação nos condicionada a refletir sobre a dinâmica da relação entre os distintos grupos culturais reunidos na escola. Se tomamos como ponto de partida a noção da cultura como modo de vida específico de cada grupo social, desde suas crenças, valores, símbolos, etc. (ABBAGNANO, 2007; EAGLETON, 2000; LARAIA, 2001) e também o fato de que a escola é um espaço social que agrega diferentes culturas, faz sentido discutir os desafios e a importância de uma educação que respeite as diferenças nela reunidas. Dessa forma, Rousseau torna-se útil para discutirmos a alteridade, noção de cultura e a dimensão educadora dos processos culturais. Ao dizer, no *Emílio*, que “Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (1973, p. 10), o filósofo genebrino lança

sobre a educação todas as possibilidades do que Brandão chamou de “endoculturação”, bem como o que Durkheim chamou de preparação para a vida adulta. O que nos parece é que, mesmo produzido no século XVIII, o pensamento pedagógico rousseauiano nos ajuda a entender melhor o que pedagogos, filósofos e sociólogos posteriores tentaram desenvolver sobre as finalidades da formação humana, sobretudo Durkheim e Brandão. Embora com visões distintas, há uma correlação produtiva entre os dois, pois ao explorarem o contato educativo entre as gerações, de alguma forma o que se sobressai é o ato da preservação da cultura e a ressignificação da mesma para a vida cotidiana.

Dessa forma, podemos apontar, apesar das especificidades dos autores, a relação de proximidade entre a noção de educação apresentada por Libâneo (2002), Brandão (1988) e Durkheim (2011), ou seja, aspectos que parecem estar presentes em todos eles, que seria nesse caso a presença da cultura no processo educativo através da interação entre sujeitos. Todavia, Rousseau se diferenciaria um pouco ao defender uma educação do indivíduo sem desnaturalizá-lo, perspectiva essa que também não desconsidera a interação como elemento constitutivo do processo educativo; portanto, em seguida trazemos o conceito de interculturalidade para discorrermos sobre a interação na dinâmica das relações sociais, em particular na escola.

1.3 Interculturalidade

As últimas décadas foram marcadas, sobretudo no campo da educação, pela preocupação de mostrar a pluralidade de modos de vida, ou seja, existência de vários grupos socioculturais e suas diferenças (SUANNO *et al*, 2020). Portanto, o multiculturalismo constitui o termo utilizado para referenciar este movimento. Referimos aqui o multiculturalismo crítico ou interculturalidade. Conforme Candau (2012), esta problemática tornou-se transversal por estar presente em diferentes campos e planos: o acadêmico, o social, da produção dos conhecimentos e da militância. Ainda sobre sua origem, a autora salienta que a interculturalidade não nasceu nas universidades ou no âmbito acadêmico em geral, mas sim nas lutas dos movimentos sociais¹⁶ pelas questões identitárias dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania digna.

¹⁶ Gohn (1997, p. 30) busca a noção dos movimentos sociais, recorrendo à Blumer, que foi um grande teórico dos movimentos sociais na abordagem clássica do paradigma norte-americano, que define os movimentos sociais “como empreendimentos coletivos para estabelecer uma nova ordem de vida. Eles surgem de uma situação de inquietação social, derivando suas ações dos seguintes pontos: insatisfação com a vida atual, desejo e esperança de novos sistemas e programas de vida”.

No entanto, sua integração na academia se deu no seu segundo momento, como diz a autora, e é ainda muito marcada por muitas discussões pelo seu caráter intrínseco com a dinâmica dos movimentos sociais. Quer dizer, não se pode trabalhar questões relacionadas ao multiculturalismo de modo descolado do diálogo intenso com os movimentos sociais; o que também implica que, o mesmo não deve, como muitas vezes tem sido, reduzido a uma temática especificamente acadêmica.

Na mesma linha de raciocínio, é importante destacar as diversidades de concepções e vertentes do multiculturalismo, o que aponta explicitamente seu caráter polissêmico, isto é, podendo ter vários significados. A respeito das diferentes concepções defendidas pelos autores de diversas inspirações, lidar com as diferenças no âmbito político-social, cultural e educativo foi a concepção dos defensores críticos do multiculturalismo. No contexto específico dos Estados Unidos, marcada, segundo Candau (2002), pelas tragédias ligadas às questões étnicas, os principais autores da questão do multiculturalismo são Peter McLaren e James Banks. Nesse sentido, a proposta da educação intercultural foi objeto de discussões intensas, sobretudo entre a vertente conservadora e a crítica. A primeira possui uma posição contrária, interpretando esta modalidade de educação como uma nova forma de racismo; ao passo que a segunda o concebe como um princípio necessário para construção de uma sociedade democrática em um mundo marcado pela globalização e pluralismo cultural (CANDAU, 2002). Como assevera o próprio Banks (1993, p. 23), a ideia de multiculturalismo – e mesmo de uma educação multicultural – “suruiu dos movimentos de direitos civis baseados em ideais democráticos do Ocidente, como a liberdade, a justiça e a igualdade”.

Na mesma ótica, Peter McLaren (1997)¹⁷ enumera quatro grandes tendências do multiculturalismo: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. Segundo a autora o multiculturalismo conservador é caracterizado por uma visão colonial que encara os povos colonizados como escravos, serviçais, etc., ou seja, esta visão multiculturalista advoga a supremacia branca, que, no entanto, justifica a política do imperialismo. Desse modo, visa a construção de uma cultura comum, com base nos seus valores,

¹⁷ Peter McLaren é um dos mais destacados representantes da pedagogia crítica e da educação pós-moderna. No seu livro *Multiculturalismo Crítico* é perceptível sua posição quanto ao multiculturalismo crítico, em que o autor encontra nesta abordagem uma possibilidade de resistir à tradição escolar branca, maxista, racista, etc. bem como promover uma educação à luz da libertação, assim pondera Moacir Godotti na apresentação desta obra.

inferiorizando as outras culturas, valores, saberes, línguas, etc., consideradas “diferentes”, tal como aconteceu no processo de colonização. Ou seja, em outras palavras, um projeto assimilacionista, tendo como base a ordem social dominante. Peter McLaren, citado por Candau, acrescenta que as manifestações de muitos fenômenos, tanto nos Estados Unidos como em outras partes do mundo, evidenciam que esta visão do multiculturalismo ainda não foi superada.

Uma segunda posição é denominada de multiculturalismo humanista liberal. Conforme Candau (2002) esta posição reconhece a igualdade intelectual entre as diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a participação de todos na competição da sociedade capitalista. Porém, ao considerar as diferenças como obstáculo para a competição, propõe a criação de reformas que tomam como referência o modelo social vigente. Portanto, percebe-se que esta visão multiculturalista é caracterizada pelo etnocentrismo e universalismo que visam a favorecer a ordem social dominante. Pois, ao estabelecer como referência os valores e a visão de mundo da classe dominante, significa conservar essa ordem, bem como favorecer os que pertencem a essa classe.

Em seguida, Candau (2002, p. 131) identifica o multiculturalismo liberal de esquerda que privilegia a diferença cultural, ao defender que “privilegiar a igualdade cultural entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade”. Todavia, McLaren observa que não é errado reconhecer as diferenças, mas ao essencializá-las acaba-se ignorando o fato de que elas são construções históricas e culturais permeadas por relações de poder.

A última posição enumerada pelo McLaren é a denominada multiculturalismo crítico. Conforme Candau (2002, p. 132)

Esta perspectiva parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

Conforme as caracterizações oferecidas por Candau (2002), através das abordagens de McLaren, sobre as principais posições do multiculturalismo, percebe-se a

forte visão assimilacionista presente quase em todas as posições, com exceção da última, ao qual McLaren mostra ser defensor. No entanto, o que diferencia a última posição das demais não é apenas sua oposição ao assimilacionismo, mas sobretudo sua consciência de que as diferenças foram construídas pelos processos históricos e marcadas pelas relações de poder; por outro lado, pela sua visão de cultura como dinâmico, aberto e passível de conflitos.

As diversas concepções de multiculturalismo apresentadas por McLaren, evoca seu compromisso com o ensino multicultural, através do que chama de *pedagogia de resistência* (1997). Pela sua influência marxista, McLaren discute sobre a relação entre o multiculturalismo e as relações materiais advindas do capitalismo. Isto é, centraliza os desafios da educação num contexto de economia globalizada, marcada pela sociedade de consumo. Diante disso, busca compreender o papel da escola para uma educação de resistência e/ou crítica. Para tal, este autor apresenta como alternativa, o multiculturalismo crítico, através de uma abordagem pós-moderna de resistência. E assim, pondera que:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p.123).

Portanto, percebe-se que nessa modalidade de multiculturalismo, McLaren se opõe às formulações liberais e conservadoras deste conceito, pautadas nas políticas de assimilação, isto é, uma cultura comum e igualitária. Dessa forma, a tendência de multiculturalismo, o qual defende, é aquele na qual a cultura não é vista como consensual e/ou harmoniosa, mas pelo contrário, conflitante e dinâmico.

No mesmo cenário norte-americano, James A. Banks, um estudioso e diretor dos Estudos sobre Diversidade e Educação Multicultural da Universidade de Washington apresenta dois paradigmas que abordam as questões do multiculturalismo e a educação. Tendo a escola como seu campo de análise, privilegia a problemática do fracasso escolar dos alunos oriundos das classes sociais mais pobres, principalmente os afrodescendentes. Nesse sentido, o primeiro paradigma, da privação cultural, conforme Candau (2002), parte do pressuposto de que o fracasso escolar desses alunos é

explicado pela cultura de suas proveniências; isto é, uma cultura que carece de experiências necessárias para o bom desempenho do aluno. Entretanto, os defensores desta ideia apontam a cultura e o contexto social dos alunos como o principal problema e não a cultura escolar. Para tal, defendem a adoção de estratégias que visam a “compensação” e/ou superação das deficiências culturais desses alunos. Portanto, percebe-se que apesar deste paradigma reconhecer a diversidade cultural presente na escola, contudo, evoca uma hierarquização entre as culturas, tomando uma como superior e outra como inferior.

Em contramão desta ideia, o segundo paradigma, que Banks denomina de diferença cultural, reconhece, segundo Candau (2002), que as culturas compreendem linguagens, valores, símbolos e diferentes modalidades de comportamentos, que exige suas compreensões na sua originalidade. Ou seja, esse paradigma defende a ideia de que a cultura deve ser compreendida na sua matriz. Portanto, à luz dessa ideia, advogam que o que deve ser mudado não é a cultura dos alunos, mas sim a cultura escolar marcada pelo modelo monocultural e hegemônico. Como ele mesmo diz (2004, p. 25):

A escola deve ser um ambiente cultural em que ocorra a aculturação; professores e alunos devem assimilar alguns dos pontos de vista, perspectivas e ethos uns dos outros à medida que interagem. Professores e alunos serão enriquecidos por esse processo, e o desempenho acadêmico de alunos de diversos grupos será aprimorado, pois suas perspectivas serão legitimadas na escola. Tanto os professores como os alunos serão enriquecidos por este processo de partilha e interação cultural.

Catherine Walsh (2009) apresenta três concepções de educação intercultural em vigência no continente americano: a relacional, a funcional e a crítica. Conforme Candau (2002), a primeira concepção é caracterizada pelo intercâmbio entre culturas e sujeitos culturais, reduzindo as relações interculturais ao plano interpessoal, e deste modo desconsiderando os conflitos entre as diferentes culturas marcadas pela relação de poder. A segunda, educação intercultural funcional, escreve a autora, é marcada pela lógica neoliberal excludente descolada da ideia do questionamento ao modelo sociopolítico vigente, que por outro lado, visa assimilar os grupos socioculturais subalternos à cultura hegemônica. A última concepção difere dos dois primeiros pelo seu enfoque do questionamento às relações sociais vigentes, marcadas pelas diferentes desigualdades: étnico-racial, de gênero, construídas historicamente. Portanto, segundo a autora, a diferença entre as duas primeiras concepções de educação intercultural em

vigência no continente americano e a última reside no fato de as duas primeiras ignoram a questão mais fundamental na construção da perspectiva intercultural, que é a ideia de assumir as diferenças como constitutivas da democracia, e o empoderamento dos grupos socioculturais historicamente inferiorizados.

As discussões em torno do multiculturalismo revelam sua complexidade, por ser atravessada por diversas questões, vertentes, tensões e sentidos. No entanto, além de debruçar sobre as concepções e propostas dos autores que discutem o contexto norte-americano, Candau também apresenta outras concepções do multiculturalismo que em alguns aspectos aproximam e também em alguns se distanciam das abordadas por Peter McLaren e por James A. Banks.

Nesse sentido, a autora reduz esta diversidade de sentidos a ela atribuídos a três mais fundamentais de sua abordagem: a) multiculturalismo assimilacionista; b) multiculturalismo diferencialista e; c) multiculturalismo interativo ou interculturalidade. Candau (2012) mostra as diferenças entre as perspectivas de multiculturalismo ao caracterizá-las de seguinte forma: a) multiculturalismo assimilacionista assenta-se na ideia de que vivemos em uma sociedade desigual, ou seja, diferentes segmentos sociais não têm a mesma oportunidade como os demais, portanto é necessária uma política assimilacionista como modo de integração à cultura hegemônica. No entanto, esta perspectiva se resume a assimilar os grupos marginalizados aos valores e visão de mundo da cultura hegemônica, ignorando a heterogeneidade como uma característica da sociedade. No plano da educação, tal perspectiva é expressa pela universalização do sistema escolar, desde os conteúdos do currículo, os atores que o constituem, até na utilização de estratégias de ensino que visam a alcançar seu caráter monocultural. A segunda perspectiva – diferencialista, se diferencia da primeira no sentido de rejeitar a política assimilacionista e reconhecer a diferença, com vistas a garantir a expressão de múltiplas identidades culturais, deste modo, cada grupo sociocultural poderá manter sua matriz cultural de base. A última perspectiva – intercultural, se difere das demais, apesar de possuir uma proximidade com a segunda no sentido de ambos terem em comum a rejeição da política de assimilação e reconhecimento das diferenças. Mas o que esta última possui de diferencial é seu caráter aberto e interativo, que segundo Candau (2012) constitui a mais adequada para a construção de sociedades democráticas justamente pelo seu potencial de articular políticas de igualdade com políticas de identidade, e ao mesmo tempo reconhecer as diferenças dos diversos grupos culturais.

Candau apresenta as três perspectivas fundamentais do multiculturalismo, apesar do caráter polissêmico desse termo. Diante disso, gostaríamos de enfatizar que a perspectiva assumida por essa autora – intercultural, é também assumida por este trabalho no sentido de trabalhar as diferenças culturais no cotidiano escolar. E não só, assumir a perspectiva intercultural neste trabalho significa por um lado discutir a partir de um movimento contra-hegemônico, sobretudo no que refere ao eurocentrismo epistemológico presente na educação das duas sociedades elegidas para este trabalho: a sociedade brasileira e a sociedade guineense. No entanto, a respeito desta perspectiva do multiculturalismo, buscamos (INSALI, 2020, p. 10) em outra pesquisa entender que:

O termo interculturalidade remete-nos a uma interação entre as diversas culturas em um espaço social, de uma forma horizontal. Buscando promover uma convivência democrática entre as diferentes culturas, sem anular a diversidade. Assim sendo, objetiva estabelecer uma relação no âmbito da qual o preconceito, exclusão social e a pressuposição de superioridade não farão parte. Enfatiza o reconhecimento das diferenças e o respeito pelos diversos modos de vida, justamente para garantir a expressão de múltiplas identidades culturais presentes, à luz de uma perspectiva humanista, em um espaço social. Reconhece, em outras palavras, a heterogeneidade como forma de valorização da riqueza incorporada nas mais diversas práticas e matrizes culturais.

Essa observação nos remete a buscar algumas questões históricas para melhor entender essa problemática que tem ocupado lugar de destaque em diferentes regiões do mundo, que trabalha as tensões entre a igualdade e a diferença, e também dar visibilidade aos sujeitos historicamente marginalizados. Nessa ótica, Candau (2002) nos lembra que a construção do continente americano foi marcada pelo forte caráter multicultural pela presença de várias etnias que o compõem. Todavia, estas relações interétnicas não têm sido harmoniosas ou idílicas, mas pelo contrário, tem sido marcada pela eliminação do outro, tanto por via do exterínio ou pela escravidão. A esse respeito, na lógica de negação da alteridade, no contexto específico do Brasil, os principais grupos vítimas de subordinação e exclusão foram e ainda são os afrodescendentes e indígenas, segundo Bomfim (2013).

Dessa forma, Candau ainda explica que o debate multicultural no contexto da América Latina centraliza a luta dos sujeitos históricos que foram massacrados, e que buscaram afirmar suas identidades marginalizadas em uma sociedade marcada pelas relações de poder. Nesse sentido, Candau (2002) aponta a emergência da globalização, do seu caráter excludente, e suas diversas formas manifestações que têm reforçado

fenômenos semelhantes ao *apartheid*. Portanto, ao citar Hannah Arendt, Candau esclarece que ser “diferente”, nesta lógica, engloba: aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas são considerados “portador de necessidades especiais”; aqueles que não se adequem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e consumo. Portanto, esses sujeitos considerados “diferentes” são cada vez mais negados seus direitos.

Diante dessa conjuntura, a ONU através da UNESCO realizou em Durban, na África do Sul, nos dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 uma conferência sobre “Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância”. E não só, pela mesma organização foi realizada em Paris, nos dias 15 de outubro a 3 de novembro de 2001 uma Conferência Geral na qual foi aprovada a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Esses eventos além de outros expressam a preocupação com os efeitos do fenômeno da globalização, dos ajustes provocados pela mesma. Um dos grandes ajustes conforme Leister e Dicher (2013), citando Santos (2003), diz respeito à nova ótica sobre o multiculturalismo, que criou tensões entre os conceitos de igualdade e diferença; que, portanto, tornaram-se necessárias novas articulações com vistas a reconhecer as diferenças e o respeito pelos direitos humanos.

Assim, Candau (2002) se dedica a discutir as tensões entre alguns conceitos que permeiam essa discussão, apesar de serem complexos e polissêmicos, a saber: cultura, identidade cultural, diversidade cultural, diferença, etc. No campo educativo são tensões entre os conceitos: globalização versus multiculturalismo; igualdade versus diferença; universalismo versus relativismo cultural. Nessa linha de raciocínio, a autora esclarece que a contraposição entre a globalização e o multiculturalismo reside no fato de a primeira reforçar a ideia da padronização, ao passo que a segunda privilegia as particularidades e diferenças culturais.

Outra tensão trabalhada por Candau (2002), o universalismo versus relativismo cultural, toma outro rumo, problematizando a universalidade presente na escola, em particular na construção dos currículos. Conforme a autora, a instituição escolar é alicerçada por uma base que advoga a universalidade dos valores e conhecimentos, universalidade essa assentada na cultura ocidental e européia. Portanto, é importante questionar essa universalidade, mas sem, no entanto, cair no relativismo absoluto que poderia tornar impossível o diálogo e a construção coletiva dos conhecimentos. Ou seja, é necessário se posicionar de maneira crítica em relação aos conhecimentos e valores

tidos como universais, ao mesmo tempo se atentar ao caráter não absoluto do relativismo.

Articular igualdade e diferença constitui o foco principal da perspectiva intercultural assumida pela autora, por isso, ela defende uma visão dialética na relação entre os dois conceitos. Isto é, ignorando a ideia de ter que escolher um entre os dois pólos. Ainda reforçando esta ideia, nega a contraposição da igualdade e diferença, afirmando que, “de fato a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, a uniformidade, à sempre o “mesmo”, à “mesmice” (CANDAU, 2002, p. 128).

Dessa forma, considerando a proposição acima, percebe-se que a ideia de articular a igualdade e diferença através da perspectiva dialética sugerida por Candau repousa justamente na contraposição à ideia do sentido discriminatório do conceito de diferença, quer dizer a utilização deste conceito para favorecer e/ou legitimar a discriminação. De igual modo, opõe-se à utilização do conceito de igualdade para favorecer a padronização. Portanto, ao apontar e refutar a discriminação e padronização provenientes no mau uso dos conceitos de igualdade e diferença, Candau (2002) esclarece que o uso do conceito de igualdade deve aludir ao reconhecimento dos direitos básicos de todos; de igual modo, a diferença para remeter às especificidades. Nesse sentido, a autora resume esta ideia afirmando que o reconhecimento das diferenças é o elemento fundamental na construção de políticas de igualdade.

Diversas motivações justificam a preocupação de estudar a relação entre dois termos tão polissêmicos: a igualdade e a diferença. Dessa forma Candau (2002) apresenta as tensões entre diferentes grupos socioculturais reunidas em diversos espaços públicos. Este fato revela, portanto, os desafios de lidar com as múltiplas diferenças: étnicas, culturais, de gênero, orientação sexual, religião, etc., que acabam por culminar em injustiças, desigualdades e discriminações. No entanto, a escola, enquanto espaço público não estaria isento de ser um palco desses conflitos, aliás, pelo contrário, constitui a mais marcada pelos conflitos inerentes à questão da diferença.

Entretanto, a preocupação da autora é de entender como o cotidiano escolar é marcado pelas relações de preconceito e discriminação para melhor posicionar em relação aos possíveis caminhos na construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Desta feita, segundo a autora, é necessário potencializar os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva do reconhecimento e valorização das diferenças no

ambiente escolar com vistas a garantir o acesso e a permanência de todos. A esse respeito, a educação intercultural constitui o caminho mais adequado para essa construção, isto é, pela sua proposta de potencializar o diálogo entre os diferentes grupos sociais. Sendo assim, discutir a relação/tensão entre os termos diferença e igualdade é uma parte fundamental na construção da perspectiva intercultural, sendo eles os principais elementos.

Os desafios de lidar com a diferença, por estar longe de ser um fenômeno novo, Candau (2002) esclarece que a construção dos estados nacionais latino-americanos foi marcada por um processo de homogeneização cultural onde a educação escolar desempenhou um papel fundamental na sua efetivação através da difusão e consolidação de uma cultura comum de base eurocêntrica, e deste modo, silenciando outras culturas, saberes visões de mundo, etc. dos outros considerados diferentes. A esse respeito, Ferreira (2001, *apud* CANDAU, 2011, p. 242) esclarece que:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos fossem iguais diante da lei, a escola deveria contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também consta as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita.

O fragmento acima explica a interpretação hegemônica do conceito de diferença que o concebe como um problema da sociedade; isto é, esta interpretação além de contrapor igualdade à diferença, por outro lado, relaciona à igualdade à homogeneização. Nessa linha de análise, a autora questiona esta interpretação e busca discutir a construção histórica do discurso sobre a diferença que até hoje se encontra em vigência em diferentes contextos, e, principalmente no campo pedagógico. No entanto, começa por destacar as influências das diversas vertentes de psicologia, assim também o ensino programado e o movimento da Escola Nova¹⁸ na definição do conceito da

¹⁸ Nogueira (1986, p. 27-28) explica que: “A expressão Escola Nova não se refere a um só tipo de escola ou mesmo a um determinado sistema escolar, mas a um conjunto de princípios, que resultam em determinadas características, com o objetivo de reexaminar e rever os problemas didáticos tradicionais do ensino. A Escola Nova era constituída de grupos que trabalhavam nos estabelecimentos de ensino. Realizavam a renovação educacional, utilizando novos métodos de ensino na busca da integração de vida dos alunos tanto no seu aspecto físico quanto no aspecto moral, intelectual e artístico, visando

diferença atrelado às características físicas, sensoriais, cognitivas, e emocionais que caracterizam e definem o indivíduo (CANDAU, 2011).

Essa observação nos faz perceber que estas vertentes por se situarem no âmbito do ensino-aprendizagem, possuem uma concepção de diferença assentada na diversidade dos alunos em termos cognitivos, isto é, os modos de aprender, de reagir ou alcançar o proposto. Ou seja, as contribuições dessas vertentes se caracterizam pela centralidade nos aspectos individuais psicoafetivos, ignorando as dimensões socioculturais e históricas (CANDAU, 2011). Diferente das outras vertentes, a autora reconhece a inovação na contribuição do pensamento da chamada Nova Sociologia da Educação, que privilegia na sua análise as diferenças de classe social como fator determinante do fracasso escolar. Ou seja, esta nova tendência traz para o debate educacional questões ignoradas pelas vertentes tradicionais, que são: fatores sociais e econômicos – isto é, as diferentes classes sociais dos alunos.

Apesar da ampliação do olhar acerca do cotidiano escolar pela Nova Sociologia da Educação, através da introdução de novas questões relativas ao campo educacional ignoradas até então pelas vertentes anteriores, Candau (2011) sugere que tanto as demais correntes da psicologia quanto a Nova Sociologia não superaram a ideia da obtenção dos mesmos resultados por todos os alunos, o que lhes condiciona a pensar na superação das diferenças para o alcance de uma homogeneização. Quer dizer, diferente da perspectiva de Candau em que as diferenças são consideradas construções históricas e, portanto, constitutivas da sociedade, estas correntes por terem os resultados programados como o mais fundamental no processo de ensino-aprendizagem, a diferença é encarada como obstáculo para o cumprimento desse objetivo.

Sobre o mesmo assunto, em outra obra, Candau (2012) busca entender a posição dos educadores quanto à polissemia dos termos “igualdade” e “diferença”. Ou seja, entender quais os sentidos que os mesmos atribuem os dois termos e, vale perguntar, como lidam com as diferenças na sala de aula? Conforme a autora os resultados das pesquisas através das entrevistas revelam que nos seus entendimentos a igualdade é tida como equivalente à homogeneização. Ou seja:

A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura

particularmente formar-lhes o caráter e a personalidade [...] A Escola Nova representa, portanto, um movimento de reação à pedagogia tradicional.

comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas (CANDAU, 2012, p. 238).

Quanto ao termo “diferença”, (CANDAU, 2012, p. 239) escreve que:

[...] É frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que se apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um baixo capital cultural.

Além de trabalhar as diferenças culturais, a interculturalidade também possui o papel de promover o diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos. No entanto, Candau (2011) julga ser necessário distinguir os dois termos apesar de comumente ambos terem sido utilizados como sinônimos. Assim, para a autora, o conhecimento “estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com diferentes ciências” (p. 247). Ao passo que os saberes seriam as produções de diversos grupos socioculturais, que compreenderiam suas práticas culturais, tradições, visões de mundo, etc. Ainda a respeito do conhecimento, acrescenta a autora, este é caracterizado ou tido como científico, universal e monocultural, e desse modo considerado superior à segunda. Entretanto, justamente, é nesse sentido que a perspectiva intercultural procura trabalhar no diálogo entre os diversos conhecimentos e saberes, sem precisar escolher uma e descartar outra, e muito menos por outro lado, hierarquizá-los. Por isso, a perspectiva multicultural de McLaren, também assumida pela proposta de educação intercultural de Candau, torna-se fundamental para este trabalho na medida em que a cultura é tida como dinâmica e aberta. Por isso, um processo contínuo de construção e desconstrução, e sobretudo uma proposta de inter-relação entre os diversos grupos culturais. Todavia, Candau não ignora o modelo de educação intercultural proposto por Banks, mas pelo contrário, toma-o como referência para construção e efetivação de sua proposta intercultural dentro das salas de aulas. A esse respeito, Banks (1999, p. 2 *apud* CANDAU, 2002, p. 133) entende que a principal finalidade da educação multicultural constitui o desenvolvimento das “habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do de sua origem”.

As diversas vertentes do multiculturalismo acima apresentadas, bem como a própria polissemia deste termo e de outros termos que permeiam essa discussão, como “igualdade” e “diferença”, oferecem-nos caminhos para debruçar sobre a educação intercultural na sala de aula, tendo Candau como suporte para essa discussão. Nesse sentido, é importante salientar que devido ao contexto escolhido por este trabalho, a autora constitui o ideal para nosso embasamento teórico, pois a própria trajetória da pesquisadora, com diversos projetos de estudos e pesquisas, produções apontam sua importância para a contribuição neste trabalho. Dessa forma, em seguida, começamos a abordar a educação intercultural.

1.4 Educação intercultural

Conforme Candau (2002), existem cinco dimensões interligadas que compõem a educação intercultural formuladas por Banks (1999) para o cotidiano das salas de aula, conforme segue: integração de conteúdo, processo de construção do conhecimento, pedagogia da equidade, redução do preconceito e uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos.

A integração de conteúdo – que segundo a autora consiste na utilização de exemplos e conteúdos provenientes das culturas e dos grupos que compõem a sala de aula durante as explicações. Ou seja, esta dimensão reconhece a necessidade de trabalhar temáticas, e ilustrações próximas da realidade sociocultural dos alunos.

A segunda dimensão constitui o processo de construção do conhecimento – escreve a autora que esta dimensão consiste na utilização dos mecanismos os quais possibilitam os alunos o entendimento de como se dá a construção dos conhecimentos, isto é, a influência de alguns elementos nessa construção, por exemplo, as diferentes perspectivas e paradigmas que orientam esse processo.

Em seguida, a terceira dimensão, pedagogia da equidade – tendo presente o termo equidade nessa dimensão, torna-nos mais fácil entender que se trata de uma adaptação das leis, regras e procedimentos a demanda de um contexto específico, à luz da justiça social, reconhecendo tanto as desigualdades quanto a diversidade. Entretanto, essa dimensão consiste na modificação e variação de técnicas e procedimentos de ensino, com vistas a atender tanto a dimensão psicoafetivo, como também as dimensões étnico-culturais. Isto é, na dimensão psicoafetiva, sugere considerar a diversidade de ritmos em termos de apreensão dos conteúdos. Ao passo que na dimensão étnico e cultural, comumente ignorada pelas vertentes tradicionais, principalmente de psicologia,

entende-se a necessidade de considerar a pluralidade de sujeitos identitários e suas diferenças.

A quarta dimensão, redução do preconceito – privilegia por meio de métodos de ensino e recursos didáticos trabalhar as atitudes e posição dos alunos quanto a raça. Ou seja, acreditando no potencial do processo de ensino-aprendizagem, parece ser possível modificar os olhares dos alunos em relação às questões raciais num sentido de combater o racismo e os preconceitos.

A última, uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos – conforme a autora, esta dimensão visa promover por meio da reestruturação da escola o empoderamento dos grupos socioculturais invisibilizados. A esse respeito, é mister enfatizar que o empoderamento aqui tratado não o refere apenas no sentido de possibilitar os grupos culturais invisibilizados a descobrirem seus poderes, mas sobretudo despertar neles a consciência de que os mesmos podem e devem exercer esses poderes.

Diante do exposto, é importante analisar o surgimento da educação intercultural no sistema educacional brasileiro e sua relação com a perspectiva multicultural de McLaren, também assumida por Candau, e as cinco dimensões que compõem a educação intercultural formuladas por Banks. Dessa forma, no seu artigo *Educação Intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais*, o professor da Universidade Internacional de Genebra Abdeljalil Akkari (2016) pondera que apesar de a questão da diversidade cultural ter sido uma preocupação, inclusive de muitas organizações internacionais como a UNESCO e entre outras, a sua penetração e seu tratamento no sistema de ensino de cada país depende muito dos mitos históricos sobre a questão da identidade nacional. Ou seja, qual o discurso que se tem sobre a identidade nacional, que em muitos casos, influenciados por um certo conservadorismo, impede qualquer projeto, como por exemplo, a diversidade cultural que trabalha o respeito pela pluralidade de sujeitos e suas identidades.

Para esclarecer essa ideia, Akkari (2016) explica que a tese que fundamenta a oposição ao multiculturalismo assenta na ideia de que este constitui um obstáculo para a coesão da nação, justamente por permitir a criação de grupos e comunidades específicos, o que põe em causa a identidade nacional. Ou seja, os defensores dessa ideia julgam que o multiculturalismo pode ter efeitos negativos tanto para uma coesão social da nação, bem como na construção de uma identidade nacional única - o que

revitaliza, de alguma forma, as discussões empreendidas por Durkheim sobre o desenvolvimento nacional pela “cultura” e não pelas “culturas” como nos alerta Brandão.

Entretanto, isso mostra diversas razões para aceitação ou rejeição do multiculturalismo em diversos países. Por exemplo, em algumas nações a ideia de uma política de diversidade é muito relacionado aos imigrantes, como se nesses espaços o único fator de diversidade e/ou diferença fosse os imigrantes. Mas no caso do Brasil, o autor aponta alguns fatores que impulsionaram a revisão de seu sistema educacional e aceitação da integração da diversidade cultural nas escolas, fatores esses, como: o processo da democratização dos anos 80 do século XX e sua integração na economia global.

Conforme Akkari (2016) apesar de a diversidade étnica e racial ser intrínseca à sociedade brasileira, a presença da diversidade cultural é muito nova no seu sistema educacional. Mesmo com essa inserção, ainda persiste uma forte resistência a essa ideia, cada vez sendo desafiado a conciliar “o direito de ser diferente”, “o tratamento igual entre os grupos étnicos” e a “unificação do sistema de ensino”. Esta última parece constituir um obstáculo para uma educação multicultural, que reconhece as diferenças como constitutivas da sociedade brasileira, que por isso, torna-se necessário uma educação para a diversidade e não de um sistema de ensino unificado.

De fato, de acordo com Akkari (2016) a história do Brasil é marcada pela pluralidade étnica, uma junção da população ameríndia originários com colonizadores portugueses, escravizados da África, mais as sucessivas ondas de imigrantes europeus, japoneses, sírio-libaneses e outros. Todavia, dois grupos foram vítimas de escravidão, e mesmo com a abolição de 1888, uma grande parte continua à margem da sociedade, tendo suas culturas desvalorizadas. A ideia de transformar o Brasil em uma nação modernizada incentivou vários projetos ao longo da história, principalmente o embranquecimento¹⁹, que aceita a superioridade branca, visando deste modo à uma assimilação à cultura europeia.

¹⁹ Lourenço da Conceição Cardoso, historiador e escritor brasileiro, pesquisador de literaturas e relações raciais, em particular a branquitude, nos oferece uma abordagem acerca da branquitude, seus aspectos mais abrangentes, e o contexto específico do Brasil. Cardoso (2010) afirma que os Estados Unidos tornaram-se o principal centro de pesquisas sobre branquitude, através de *Whiteness studies*, nos anos de 1990. Contudo, ainda acrescenta ele que, existem produções acadêmicas sobre essa temática em outros lugares, como: Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil. Nesse sentido, sustenta que no Brasil apenas recentemente o tema da branquitude tornou-se emergência na sua investigação científica. Para adentrar na definição da branquitude, assegura que tanto no Brasil como nos outros países, existe o consenso de que a

Akkari (2016) ainda explica que, com o surgimento do “mito da democracia racial”, que advoga uma convivência harmoniosa entre as raças, ou seja, ausência de tensões e conflitos raciais, houve várias reações tanto em forma de críticas nas produções acadêmicas, destacando aqui a produção de Florestam Fernandes e Roger Bastide, como também pelos movimentos sociais que reagiram contra o racismo, por exemplo, a marcha realizada pelo movimento negro brasileiro em Brasília, no ano de 1995, contra o racismo a favor da cidadania e da vida, demonstrou um marco na história do multiculturalismo no país (AKKARI, 2016).

Portanto, após várias lutas e reivindicações apareceram algumas legislações a favor da incorporação da diversidade cultural na educação. A esse respeito Akkari (2016) sublinha que o retorno gradual da democracia na América latina tornou possível a manifestação das demandas dos grupos culturais e étnicos historicamente invisibilizados. No contexto específico do Brasil, a discussão sobre condições dos grupos marginalizados apenas começou nos anos 1970 e 1980, com as exigências dos movimentos negros pelo reconhecimento dos seus direitos.

No plano legislativo, Akkari (2016) menciona o primeiro passo na Constituição de 1988, que reconhece a natureza pluralista da nação brasileira, de acordo com um de seus artigos (215) que estabelece a responsabilidade do estado na proteção da cultura popular, indígena e afro-brasileira. Em seguida tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). De acordo com o artigo 26²⁰ desta lei, torna-se obrigatório a escola se adaptar às realidades regionais e locais.

E, por fim, surgiram as legislações específicas da educação étnico-racial. Assim, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira nos currículos oficiais da educação básica constitui um marco na promoção de uma educação intercultural. Segundo Akkari (2016) pela primeira vez foi exigida nos programas educacionais a manifestação da contribuição da população negra na formação e construção da identidade brasileira. A mesma preocupação de ampliação

identidade racial branca é diversa. Isto é, não é homogênea e estática. Todavia, a branquitude pode ser entendida como “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (CARDOSO, 2010, p. 611). Ainda na mesma linha de ideia, distingue duas formas de branquitude, os quais sejam elas: *branquitude crítica* e *branquitude acrítica*. “A *branquitude crítica* que desaprova o racismo ‘publicamente’, e a *branquitude acrítica* que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a *branquitude acrítica* sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos os não-brancos” (Id. Ibid, p. 611).

²⁰ Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

de políticas educacionais interculturais culminou na implementação de um outro marco legislativo, a Lei (11.645/08), que alterou a primeira, acrescentando a obrigatoriedade de ensino de história e cultura do povo indígena. Nesse sentido, tornam-se claro alguns avanços ocorridos em relação à promoção da educação numa perspectiva intercultural. Dessa forma, o quadro a seguir mostra as datas marcantes, políticas implementadas e suas relações com a perspectiva intercultural.

O quadro que se segue apresenta alguns resultados em relação à presença da perspectiva intercultural no contexto brasileiro, isto é, desde sua constituição, até no seu sistema educativo.

Quadro 1: Datas marcantes, políticas implementadas e suas relações com a perspectiva intercultural

1988	Nova Constituição Brasileira	Proteção às expressões culturais popular, indígena e afro-brasileira.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	Adaptação da educação a realidades locais.
2003	Lei 10.639	Obrigatoriedade do ensino da história, cultura africana e afrobrasileira nos currículos da educação básica.
2008	Lei 11.645	Inclusão do ensino da história de cultura do povo indígena.

Fonte: Akkari (2016, p. 169).

O quadro acima apresenta alguns resultados das atividades de alguns movimentos sociais, com destaque ao Movimento Negro Brasileiro, em prol de uma relação social integradora, que reconhece, e acima de tudo, respeita à diversidade presente na sociedade brasileira. Referimos a esse respeito políticas de educação intercultural que articulem a igualdade e diferença com vistas a criar uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, é importante enfatizar que não basta apenas implementação dessas políticas, porém, é necessária criação de mecanismos para sua efetivação, o que nesse aspecto os professores constituem principais agentes para esse fim, no contexto das escolas (INSALI, 2020).

Entretanto, é mister analisar a presença da perspectiva intercultural tanto na formação de professores como nas suas práticas pedagógicas. A respeito desse assunto Akkari (2016) explica que nos últimos anos a formação de professores no Brasil passou por algumas reformas, mas sem que, no entanto, nessas reformas a perspectiva da educação intercultural se mostrasse ser prioritária. Ou seja, o fato dela não ser imposta como essencial e obrigatória, revela sua posição de menos importante nessas reformas. Portanto, é desnecessário dizer que a ausência de discussões sobre educação intercultural na formação de professores reflete na fraca execução dessa perspectiva nas práticas pedagógicas dos professores nas salas de aula. Sendo assim, ela passa a ser de iniciativa individual dos professores, facultativa, e não uma obrigatoriedade.

Ademais, é importante ressaltar que essa tarefa é geralmente destinada exclusivamente aos professores de história, geografia e arte, mas principalmente os professores de história, como se essa problemática não fosse transversal, devendo deste modo permear todas as áreas do conhecimento. Outra questão também comum a respeito do funcionamento da educação intercultural, educação étnico-racial é a comemoração das datas históricas, por exemplo, 20 de novembro, o dia da Consciência Negra, em homenagem à morte do líder quilombola, Zumbi dos Palmares, entre outras. A persistência do racismo nos livros didáticos é também denunciada pelo Akkari (2016) ao analisar representação do negro nesses materiais. Por exemplo, a mulher negra, é sempre representada em uma figura de criada negra e com muitos estereótipos que reforçam a ideia da inferioridade da população negra.

Conforme Akkari (2016) os estudos sobre as mudanças no plano legislativo, através de implementação de políticas de promoção da perspectiva intercultural no sistema educacional brasileiro, em especial a formação de professores, revelaram a resistência por parte dos professores em relação à aderência a essa perspectiva, ou seja, um resultado não satisfatório. Ainda nessa linha de raciocínio, o autor adverte que apenas as medidas legislativas não seriam suficientes para promover o interculturalismo em sala de aula, mas é necessário o engajamento de todos para seu êxito. Aliás, é necessário “[...] ir além da abordagem legislativa, legal e comemorativa que atualmente predomina, e procurar ancorar o interculturalismo brasileiro e um pensamento crítico que engaje as relações interétnicas cotidianas não apenas na escola, mas também como um todo” (AKKARI, 2016, p. 176).

Portanto, os professores, enquanto principais agentes na efetivação dessa perspectiva nas salas de aula, devem ter uma visão mais ampla da educação intercultural, muito mais do que simplesmente resumi-la a festividades, música, dança, culinária, costumes típicos, etc. (AKKARI, 2016). Isso para que se tenha para um resultado desejado em relação a mudança de mentalidades e comportamento, à luz da interculturalidade, isto é, uma cidadania crítica e democrática. No entanto, nessa linha de interpretação, o autor conclui afirmando que a perspectiva intercultural no sistema educacional brasileiro é mediada por duas estratégias. A primeira se refere à reforma curricular que passou a incluir o reconhecimento da contribuição dos grupos historicamente invisibilizados (afrodescendentes e indígenas). A segunda, diz respeito a políticas de cotas raciais, étnicas e sociais no sistema educativo como política de promoção da igualdade.

Em suma, as discussões empreendidas tanto Banks como por Candau trazem o multiculturalismo para o debate acerca dos desafios de lidar com as diferenças: de raça, gênero, etnia, classe social, religião, etc., isto é, o multiculturalismo constitui um posicionamento contra qualquer opressão e/ou discriminação de qualquer natureza, respeitando a alteridade. Visão que foi antecipada, em alguns aspectos, por Rousseau. Pois, como diz Paiva (2016, p. 173) “Rousseau inaugura uma leitura menos preconceituosa e que, embora romântica, valoriza a condição do “outro” em sua simples alteridade”. Por isso, a discussão proposta nesta seção – relação cultura-educação, é importante na discussão da interculturalidade, sendo que ao reconhecer a presença da cultura no processo educativo, torna-se obrigatório que nessa educação sejam valorizadas as possibilidades de coletividade, emancipação e afirmação de direitos sociais (MAGALHÃES, 2015). Ou seja, o que se pretende enfatizar neste capítulo é a importância da educação intercultural no contexto multicultural.

Capítulo 2

FORMAÇÃO E IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA E BISSAU-GUINEENSE

2.1 Formação e identidade nacional brasileira

Neste capítulo propomos discutir a formação e identidade nacional brasileira e bissau-guineense como sendo duas realidades escolhidas para a discussão sobre interculturalidade. Desse modo, a ênfase foi centrada nos aspectos de suas formações que apontam a grande diversidade presente nelas. Nesse sentido, a partir das questões que revelam o fato de a diversidade ser uma das principais características dos dois países, estaremos mais em condições de defender a necessidade de se discutir a interculturalidade nos seus sistemas educativos, principalmente na escola. Isto é, se o propósito da interculturalidade é articular a igualdade e a diferença, torna-se de extrema importância sua discussão em contextos totalmente marcados pela pluralidade de sujeitos e identidades culturais diversas. Ou seja, a interculturalidade é de grande importância para analisar e se discutir as tensões entre os diferentes grupos socioculturais que compõem as duas realidades – Brasil e Guiné-Bissau. O que fica mais claro no contexto brasileiro, onde as diferenças são geradoras de hierarquias, desigualdades e discriminações, como defende Fernandes (1972).

Dessa forma, a discussão sobre o contexto da formação social e identidade nacional do Brasil está permeado, neste texto, pelo diálogo com os autores clássicos do pensamento social brasileiro. Nesse sentido, apesar de as discussões sobre o pensamento dos intérpretes do Brasil agregarem diferentes questões a ela inerentes, contudo, a grande ênfase está centrada nos aspectos que mostram a grande diversidade presente na formação social brasileira. Ou seja, uma formação singular que se deu a partir da dominação, envolvendo desse modo, diferentes matrizes étnicas e culturais.

Nessa ótica, apesar dos intérpretes possuírem de bases epistemológicas distintas, inclusive cada um elegendo questões específicas, todavia, não deixam de ser fundamentais para elucidar nossa compreensão em relação ao processo de formação social do Brasil. Aliás, até porque suas principais obras apontam uma aproximação sobre a compreensão de a formação social brasileira ser atrelada ao passado colonial, e repleta de muita diversidade. Ou seja, mesmo dentro de suas divergências, nenhum dos

intérpretes chegou a desconsiderar esse fato. Por isso, ao trazer algumas questões históricas desse processo, estaremos em condições melhores de utilizar desses elementos para chegar ao objetivo pretendido com este capítulo: discutir o descompasso entre uma formação social plural e suas políticas públicas que não parecem considerar sua formação. Isto é, uma nação cuja a elaboração de suas políticas públicas não parece levar em consideração a sua formação.

Sob esse propósito, julgamos ser importante lembrar que de forma alguma pretendemos reduzir a história deste território, hoje conhecido como Brasil, a partir da chegada do colonizador português. Todavia, o objetivo desta seção nos leva a eleger o período a partir do contato com o colonizador, e conseqüentemente, uma época ao qual esses intérpretes focaram seus estudos. Por esse motivo, vamos começar essa discussão com o evento da expansão europeia pelo mundo, especificamente a expansão lusitana e a situação colonial.

Em virtude dessa discussão estar atrelada às questões de raça e etnia, dada a centralidade desses elementos na formação das sociedades ora escolhidas, tornam-se fundamentais as noções desses conceitos (raça e etnia) a fim entendermos melhor essa problemática. Nisto, relativamente ao conceito de etnia, usamos o sentido dado por Darcy Ribeiro: “As etnias são unidades operativas do processo civilizatório, cada uma correspondente a uma coletividade humana, exclusiva em relação às demais, unificada pelo convívio de seus membros através de gerações e pela co-participação de todos eles na mesma comunidade de língua e de cultura” (RIBEIRO, 2006, p. 24). Já a de noção raça, dialogamos com Munanga (2004) que tece importantes reflexões acerca da abordagem conceitual de raça, como se define logo abaixo.

É de domínio público o fato de que, em geral, as discussões sobre raça e racismo têm instigado diversos debates acadêmicos, sobretudo no campo das Ciências Sociais e Humanas. Nesta senda, Munanga (2004) problematiza o conceito de raça, tanto no seu campo semântico, quanto na sua dimensão temporal e espacial. Conforme este autor, no latim medieval o conceito de raça designava a descendência, a linha, ou uma ancestralidade comum. Em seguida, no ano 1684, o francês François Bernier utiliza este termo, no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana, isto é, em grupos fisicamente denominados de raças.

Portanto, a partir disso, o conceito de raça passa a operar nas relações entre as classes sociais na França do século XVI-XVII (MUNANGA, 2004). A explicação da

diversidade humana, pela classificação dos “outros” por meio de raças, estava também presente na Igreja, através da Teologia e Escritura, que detinham o monopólio do conhecimento. Apenas no século XVIII, denominado século das luzes, da racionalidade, é que foi contestado o monopólio da interpretação da ciência pela Igreja e assim, passaram a buscar a explicação da diversidade humana pela razão. Assim, utilizaram o conceito de raça já existente nas ciências naturais para classificar os “outros” que integram à humanidade (MUNANGA, 2004).

Sendo assim, percebe-se que o que está em discussão é a tentativa da explicação da diversidade humana através de raça. Nesta linha, Munanga (2004) observa que, a diversidade humana é um fato incontestável que, portanto, merece uma explicação científica. Isto é, se a explicação da diversidade humana limitasse apenas à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, certamente que não teria causado nenhum problema à humanidade²¹, isto é, se não fosse marcada pela ideia da hierarquização. Portanto, podemos concluir que a ideia de raça é utilizada no sentido de legitimar a dominação do que propriamente classificar a espécie humana.

2.1 Formação e identidade nacional brasileira: alguns aspectos históricos

Falar da formação social do Brasil é falar sobre uma das consequências do evento da expansão europeia, e principalmente a lusitana. Por isso Balandier (2014, p. 1) afirma que “um dos eventos mais marcantes da história recente da humanidade é a expansão, pelo globo, da maioria dos povos europeus”. Para este autor, a ação colonial é repleta de grandes consequências brutais à história dos povos a ela submetidos, povos estes pertencentes a culturas ditas “atrasadas”. Conforme Balandier (2014) a colonização agiu pelo jogo de três forças estreitamente ligadas – ação econômica, administrativa e missionária, mas devido a sua caracterização, muitos historiadores concluíram a predominância do fator econômico. Ou seja, todas as análises dedicadas ao imperialismo colonial permitem concluir que o mesmo constitui uma manifestação do imperialismo econômico, fato este que levou muitos autores a encontrar estreitas ligações entre o capitalismo e a “questão colonial”.

Todavia, não podemos com isso reduzir a colonização apenas às manifestações econômicas, ou, ignorar outros aspectos inerentes a sua aparição. Aliás, até porque os

²¹ Todavia, deve-se admitir também que as características físicas também servem de base para produção de hierarquizações.

outros fatores também eram importantes nesse contexto. Por isso, são de grande relevância para a nossa discussão sobre a formação social do Brasil. Referimos, a esse respeito, aos aspectos sociais e culturais que são elementos fundamentais desse processo. Por isso, Gilberto Freyre (1933), apesar de receber inúmeras críticas pela sua visão otimista a respeito da colonização portuguesa no Brasil, contudo, não deixa de ser uma referência indispensável para a compreensão do Brasil. Bem como mostra Fernando Henrique Cardoso, no prefácio à 1ª edição da obra *Casa grande e Senzala*, a qualidade da etnografia do livro se sobressai no fato de que, de uma forma muito detalhista, trouxe questões importantes para a formação da família brasileira, sobretudo no que concerne às três raças formadoras desta nação. Freyre não quis deixar de fora nenhum aspecto do dia-a-dia da estrutura social do Brasil colonial, descrevendo até as emoções e vínculos que se criam e se recriam. Cardoso ainda comenta sobre a perenidade dessa obra²², enfatizando o fato de que hoje a sociologia da vida privada não é mais uma novidade, mas nos anos 30 do século XX não era algo comum; e, mesmo assim, Freyre teve essa ideia: descrever o dia-a-dia, a cozinha, os gostos alimentares, arquitetura, higiene, a vida sexual, enfim, uma trama social existente naquela época.

Portanto, torna-se indiscutível a importância desta obra no tocante às bases da brasilidade, apesar de algumas críticas e acusações a Gilberto no que diz respeito à ausência de conflitos entre as diferentes raças, bem como a uma brasilidade baseada na plasticidade e no hibridismo. Nesse tocante, Chacon (2001, p.133) se posiciona em relação a essa discussão, esclarecendo que “Gilberto Freyre nunca afirmou existir já no Brasil a democracia étnica, como o acusam, e sim que dela estamos próximos”. No mais, este autor ainda acrescenta que Freyre não hesitou em recorrer a autores de perspectivas distintas, como os marxistas na teoria e na prática, a exemplo de Astrojildo Pereira, Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré para desconstruir as interpretações racistas de Oliveira Viana e outras análises hegemônicas da época. Existe uma explicação que julgamos resumir esse debate acerca da interpretação da obra de Gilberto Freyre, a saber, como defende Ortiz (1985), o problema em questão é que se desenvolveu um “pessimismo” na leitura das obras de Freyre, principalmente na análise

²² “O êxito do aparecimento de *Casa-grande & senzala* com tão numerosas reedições, comprovando sua perene influência. Só *Os sertões* (1902), de Euclides da Cunha, também as tem, a nossa *Ilíada* paradigmática do grande conflito, até armado, entre Brasil legal e Brasil real, ao lado de *Casa-grande & senzala* a nossa *Paidéia* de um Werner Jäger dos trópicos” (CHACON, 2001, p. 39).

de Nina Rodrigues, tentando refutar o otimismo que existe em relação à mestiçagem que ocorreu na formação social brasileira, bem como de um desejo a uma situação em que se possa vislumbrar uma possível “democracia racial”.

Na mesma linha de análise, encontramos no trabalho de Vinícios Zuccolotto (2012) a explicação de que a interpretação de Gilberto Freyre constitui nada mais do que uma reação contra as então teorias deterministas e racistas a respeito da formação brasileira. Isto é, Zuccolotto (2012) sustenta que no debate sobre a formação social brasileira existem algumas teorias deterministas e racistas que advogam que a mestiçagem que ocorreu entre diferentes raças havia contribuído para inferioridade do povo brasileiro em relação aos povos europeus. No entanto, a corrente culturalista, liderada, entre outros, por Franz Boas, ao qual Gilberto Freyre sempre referenciou, não hesitou em rebater essas teorias, defendendo que não existe a superioridade entre as raças²³; e que, cada cultura deve ser entendida de maneira singular. Portanto, sendo que Gilberto Freyre é assumidamente culturalista inaugura uma nova forma de interpretar a formação social brasileira, isto é, indo mais além dos fatores biológicos, e sobretudo, trazendo elementos antes ignorados pelas então análises hegemônicas.

Voltando ao que Balandier fala no início de seu texto, que o evento da colonização revelou os interesses econômicos do imperialismo europeu, Freyre (1933) também nos chama atenção para este fato ao dizer que o encontro que se deu na primeira metade do século XVI entre os brancos e as raças de cor foram condicionadas por dois fatores: a) pelo sistema de produção econômica – a monocultura latifundiária; b) pela falta de mulheres brancas – o que obrigou o colonizador a transigir com os negros africanos e índios. Ou seja, a escassez de mulheres europeias e as necessidades do colonizador facilitaram a miscigenação. E, é sobre esse ponto que Freyre (1933, p. 30) parte do pressuposto de que “A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa grande e a senzala”. Esta afirmação parece

²³ A tese de Freyre acerca da inexistência de superioridade entre as raças no Brasil e também sua afirmação de que a colonização portuguesa exprimiu uma imposição da hierarquia racial, isto é, raça adiantada e raça atrasada, nos mostra a grande complexidade da miscigenação que ocorreu no Brasil colonial. Pois, se se nega a existência de superioridade entre as raças no Brasil, o que justifica a marginalização de alguns grupos que também são partes dessa miscigenação. Ou seja, em outras palavras, o que justifica, a dominação dos negros pelos brancos (as condições precárias)?

expressar a ideia de que a colonização que se deu no Brasil não foi uma ação brutal²⁴, isto é, diferente do que muitos estudiosos do colonialismo defendem, caso de Balandier que mostrou o quanto as ações da colonização deixam consequências brutais aos povos a ela submetidos. Mas, Freyre (1933, p. 32-33) ainda insiste que:

A formação patriarcal do Brasil explica-se, tanto nas suas virtudes como nos seus defeitos, menos em termos de “raça e religião” do que em termos econômicos, de experiência de cultura e organização da família, que foi aqui a “unidade colonizadora”. “O sistema patriarcal de colonização portuguesa no Brasil, representado pela casa-grande, foi um sistema de plástica contemporização entre as duas tendências. Ao mesmo tempo que exprimiu uma imposição imperialista da raça adiantada à raça atrasada, uma imposição de formas europeias [...].

Dessa forma, gostaríamos de esclarecer que nossa pretensão a esse respeito não é discutir os aspectos positivos ou negativos da colonização. Mas extrair dela questões que apontam explicitamente à grande diversidade presente no processo de formação da família brasileira, tendo como principal ênfase a contribuição do negro e do indígena, tanto enquanto elementos materiais quanto culturais. Aliás, o fato dessa formação se dar por via da miscigenação, já mostra que foi um processo que envolveu distintas raças e matrizes étnicas. E sobre esse ponto de vista, Freyre (1933, p. 79-80) escreve o seguinte:

À mulher gentia temos que considerá-la não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira. Por seu intermédio enriqueceu-se a vida no Brasil, como adiante veremos, de uma série de alimentos ainda em uso, de drogas e remédios caseiros, de tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, de um conjunto de utensílios de cozinha, de processos de higiene tropical [...]” Da cunha é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, amante de banho e sempre de pente e espelhinho no bolso, o cabelo brilhante loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós.

Na passagem acima encontramos o fato que aponta claramente a contribuição e o envolvimento da mulher indígena tanto na formação social através de seu corpo, quanto nos trabalhos agrícolas, e também domésticos na casa-grande. E é sobre esses aspectos que se fundamentam, segundo Freyre (1933), até hoje, nas casas brasileiras do

²⁴ A esse respeito, é importante acentuar que, a tese de Gilberto Freyre em relação a isto, é no sentido de comparação com à escravidão praticada nos EUA. Bem como escreve Chacon (200, 1331) “Compare-se-lhe com o conflito racial na Rússia, Índia, México, Peru, Bolívia, América Central, África do sul [...]”.

Norte ou do Centro do Brasil, utensílios antigos de origem indígena. De igual modo, também, o gosto do brasileiro pela pimenta, que se justifica pela influência da culinária africana onde a pimenta é muito utilizada. Não menos importante a organização social da família brasileira, também transmitida pela mulher indígena. No que refere às plantas e alimentação, Freyre comenta que algumas plantas foram transplantadas da África para o Brasil: feijão, banana e quiabo. Portanto, sobre esse aspecto da herança africana e indígena, (FREYRE, 1933, p. 122-123) concluiu que “Nossas instituições sociais quanto a nossa cultura material deixaram-se alargar de influência ameríndia, como mais tarde da africana [...]”. Não obstante, esse fato não torna verdadeira a tese de uma nação harmoniosa e sem conflitos raciais, tal como esse autor defendeu:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, conquistador com a do conquistado (FREYRE, 1933, p. 78).

Nesse sentido, estamos diante de uma das questões muito problematizadas, desde às décadas do século XX até hoje. Trata-se de uma ideia que advoga a inexistência de conflitos raciais no Brasil. Tendo sido expressado em vários termos, mas a democracia racial constitui o mais conhecido de todos. Falando sobre esse ponto, é necessário se debruçar um pouco sobre essa famosa expressão. Utilizamos o termo “famosa” para demonstrar que compartilhamos a mesma admiração e inquietação com Guimarães (2001) em relação ao uso de uma locução para se referir à dinâmica das relações raciais entre brancos, negros e indígenas; ainda mais porque a mesma exprime de forma mais perfeita do que os conceitos anteriores cunhados pelos cientistas sociais para se referir a questões como “sociedade multicultural de classes”, “relações raciais harmoniosas” etc., Ou seja, o que Guimarães busca dizer, é justamente o fato de, apesar deste termo ter sido criticado, rejeitado, contudo, de forma mais eficaz conseguiu expressar a questão que conceitos anteriores a ele não foram capazes de expressar.

Aproveitando esta linha de raciocínio, Guimarães (2001) defende que apesar de Gilberto Freyre ter sido um dos defensores dessa ideia²⁵, contudo, não deve ser integralmente responsabilizado pelo mesmo, até porque este evitou no máximo nomeá-

²⁵ Contrário do que Cachon (2001) defende. Pois, se vejamos, a expressão democracia racial não aparece na *Casa Grande & Senzala*, nem na maior parte de seus discursos. Ou seja, ele preferia o termo *democracia étnica* e mesmo assim nunca defendeu que ela existisse de fato.

la. Isto é, a defesa de Guimarães a respeito de Freyre e a democracia racial é mais no sentido do termo do que propriamente da ideia. Ou seja, não nega o fato de Freyre ter defendido a ideia, mas sim, dois pontos desse aspecto: a) ser o precursor; b) cunhar o termo. Reforçando, Guimarães (2001, p.2-3) esclarece que “A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, já era uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, muito bem antes do nascimento da sociologia”. Com isso, esse autor pretende demonstrar que essa ideia havia sido veiculada há muito tempo antes de Freyre. Inclusive, ao procurar cronologicamente a cunhagem do termo democracia racial, por incrível que pareça, por ser um dos mais críticos dessa ideia, Abdias do Nascimento foi o primeiro a utilizar esse termo, em sua fala inaugural, ao I Congresso Negro Brasileiro, em agosto de 1950, pronunciando: “considerando que o Brasil é uma comunidade nacional onde tem vigência os mais avançados padrões de democracia racial, apesar da sobrevivência, entre nós, de alguns restos de discriminação”. E Mais, ainda comenta “[...] possam contribuir para a preservação das sadias tradições da *democracia racial* no Brasil” (GUIMARÃES, 2001, p. 5-6 *apud* NASCIMENTO, 1968, p. 56 – grifo nosso). Tanto que é na literatura acadêmica que esse termo foi utilizado pela primeira vez em um dos estudos sobre as relações raciais no Brasil, patrocinado pela UNESCO, e organizado por Wagley, em 1952. E por isso, possibilitou a construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais (GUIMARÃES, 2001), a qual era desejada por todos, inclusive por Freyre.

Todavia, vários movimentos sociais se posicionaram contra essa construção mítica, exigindo uma nova ordem democrática que fosse mais inclusiva. É o caso do Teatro Experimental do Negro, que contestava que a abolição não fora completa, pois, seus efeitos não integrou o negro na vida social e econômica da nova ordem capitalista. Entretanto, é mais do que necessário uma segunda abolição, onde se daria uma plena e verdadeira democracia racial (GUIMARÃES, 2001). Junto a essa ideia, Florestan Fernandes e Roger Bastide rejeitam as conclusões dos estudos realizados sobre as relações raciais no Brasil, que tomam como verdadeiro o mito da democracia racial. Entretanto, não raro são diferentes formas de desconstrução da ideia de democracia racial, tanto no campo cultural quanto político. Nessa ótica, o mais crítico a essas ideias foi Florestan Fernandes, que de forma rigorosa buscou desconstruir as bases que

sustentam essa ideia. Referimos a esse respeito a duas de suas obras que discutem as relações raciais no Brasil, através das condições precárias ao qual o negro foi submetido: *O negro no mundo dos brancos* e *A integração do negro na sociedade de classe* (FERNANDES, 1972; 1964), constituem importantes instrumentos de desconstrução das ideias que o mito da democracia racial carrega: uma relação social igualitária.

Fernandes (1972) escreve que a discussão sobre raça no Brasil estaria longe de ser algo novo e muito menos de ser consolidada. Ou seja, o fato é que, no Brasil, sempre existiu a distinção entre grupos raciais: raça branca e indígena, a partir da chegada dos lusitanos e, posteriormente, da raça negra com o tráfico de escravos africanos. E por meio dessa separação das raças que se marcava a particularidade brasileira. Mas com o advento da miscigenação, marcada pelo cruzamento de raças, inverteu-se a lógica da definição da identidade nacional, passando a ser “nação mestiça”. E mesmo com a inversão e predominância de uma nova identidade nacional, que reconhece a mestiçagem que aqui ocorreu, negros continuam a margem do acesso às políticas públicas e sociais (FERNANDES, 1972). Destarte, a década de trinta marcou um período de grande preocupação com a questão da identidade nacional. Ou seja, o que era o ser brasileiro? O que marcava sua singularidade? Portanto, não raro foram as diferentes tentativas de responder a essa questão. E é sobre esse ponto que Gilberto Freyre concluiu que a mestiçagem seria a resposta certa para essa questão. Não obstante, a mestiçagem pode se figurar como uma “autenticidade” nacional, mas não carregando o sentido da tolerância racial, como tem sido interpretado. Pois, não o é.

Dessa forma, Fernandes (1972) comenta sobre os impactos da interpretação da mestiçagem no sentido mítico, que o termo acabou ganhando ao longo dos tempos - democracia racial. Um desses impactos é a aprovação de uma pesquisa financiada pela UNESCO, e realizada pelo Alfred Métraux, no ano de 1951. Isto é, o contexto de tensões entre as raças e culturas que se vivia na altura, demandava um estudo – uma solução científica a tais problemas. No mais, o autor mostra alguns casos que diretamente teriam influenciado a necessidade da aprovação do referido estudo. A saber: a persistência do racismo nos Estados Unidos e na África do Sul, e os problemas gerados pela descolonização na África e na Ásia. Além disso, assegura Fernandes (1972) a hipótese sustentada de que o Brasil é neutro na manifestação de preconceito racial, e o desconhecimento das desigualdades sociais existentes no país, motivou a

UNESCO a utilizar o caso brasileiro como material de propaganda sobre relações raciais, principalmente no sentido de inspirar outras nações a seguirem o mesmo caminho - uma suposta democracia racial.

Mesmo assim, o sociólogo demonstrou sua posição contrária às ideias culturalistas, e principalmente à democracia racial. Nesse tocante, buscou compreender os efeitos e as consequências da modernização na vida do negro. Para esse fim, o Estado de São Paulo foi propício na medida em que foi tradicional, e mesmo assim rapidamente mudou seu rumo para a urbanização e industrialização. Por isso, foi para Florestan um campo onde poderia extrair as duas dimensões da realidade – a escravocrata e a moderna. Com isso,

[...] tornou-se possível compreender como o preconceito e a discriminação raciais, no modo segundo o qual se manifestam no Brasil, se explicam diferentemente, segundo se considere a organização da sociedade senhorial e escravocrata; os efeitos da lentidão com que os negros e mulatos foram incorporados ao sistema de classes; ou, complexos de valores, atitudes e orientações de comportamento vinculados aos estilos de vida de diversos segmentos sociais ou dos vários grupos étnicos e raciais, mais ou menos determinados por situações de classes, consolidadas ou não. A intenção foi ligar a desintegração do sistema de castas e estamentos à formação e à expansão do sistema de classes, para descobrir como variáveis independentes, constituídas por fatores psicossociais ou socioculturais baseadas na elaboração histórica da “raça” ou da “cor”, poderiam ser e foram realmente recalibrados estrutural e dinamicamente (FERNANDES, 1972, p. 8).

Compreender a lógica da competição de um novo mundo e seus efeitos sobre a vida dos negros foi uma das preocupações de Florestan Fernandes ao abordar sobre o negro no mundo dos brancos. Todavia, esses ajustamentos levaram-lhe a concluir que:

O que pretendemos, para o nosso futuro imediato e remoto, não é afixação imobilista dos dois polos, separando o negro, de um lado, e o mundo dos brancos, de que ele participa marginalmente, de outro; mas que o mundo dos brancos dilua-se e desapareça, para incorporar, em sua plenitude, todas as fronteiras do humano, que hoje apenas coexistem “mecanicamente” dentro da sociedade brasileira (FERNANDES, 1972, p. 17).

A passagem acima reforça o ideal de uma convivência entre os diferentes, onde é necessária exclusão de barreiras de raça e/ou cor. Isto é, uma verdadeira democracia racial. Reforçando ele que a ausência de tensões abertas e conflitos não implica necessariamente a existência de uma tolerância racial. Por isso, o mais importante para o negro, o mestiço e o indígena não é uma consideração disfarçada, mas sim uma condição real de ser humano – econômico, social e culturalmente igual aos brancos

(FERNANDES, 1972). Portanto, o autor na sua desconstrução da ideia de que a mestiçagem constitui uma integração social e igualdade racial defende que, para que a mestiçagem produza os efeitos à ela relacionados, é necessário separá-la da estratificação racial. Ou seja, se é verdadeiro que a formação social brasileira se deu por meio da mestiçagem – sua particularidade, seria ideal também que essa mestiçagem seja um verdadeiro fator de união, no sentido de não haver segregação e muito menos classificação em termos raciais. Mas pelo visto, a mestiçagem não tem sido utilizada para esse fim, e o próprio Fernandes (1972, p. 28) concluiu que “[...] ainda hoje a miscigenação não faz parte de um processo societário de integração das “raças” em condições de igualdade social. A universalização do trabalho livre não beneficiou o negro e o mulato submersos na economia de subsistência [...]”.

Nesse sentido, torna-se necessário falar da democracia racial no período após a abolição. Apesar do fim da escravidão, e a transição para o trabalho livre, mesmo assim negros e mulatos continuam em condições de vulnerabilidade social e econômica (FERNANDES, 1972). Diante disso, é mister questionar onde está a democracia racial perante uma situação onde alguns segmentos sociais encontram-se desprovidos de recursos para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e competição? O ideal deveria ser a criação de políticas de equidade com vistas a proporcionar condições para a melhor inserção dessa parte da população. Mas foi o caso? Fernandes (1972) respondeu que não, ao mostrar que sob égide da democracia racial, as péssimas condições dos negros e mulatos foram justificadas com a ideia de que o negro já é livre, portanto, o problema de se igualar ao branco depende dele e não do branco. Desse modo, nota-se que entra a questão da meritocracia para legitimação das desigualdades sociais econômicas entre negros e brancos.

Sabendo que, fazendo isto, significa desconsiderar a condição de escravo que o negro acabou de enfrentar; e mais, sem mínimas condições para a sua integração numa sociedade com a nova demanda: a competição. Portanto, (FERNANDES, 1972, p. 30-31) deixou claro que:

Aqui, é preciso atentar para o fato de que a modernização não se processa de forma igualmente homogênea em todas as esferas da vida social. A implantação da ordem social competitiva teve consequências profundas, principalmente para o desenvolvimento econômico e a orientação do capitalismo numa direção típica do mundo moderno. Todavia, a ordem social competitiva não se impôs por igual em todo o Brasil [...] “Ela beneficiou os círculos da “raça dominante” que ocupavam posições estratégicas na

estrutura de poder econômico e político e, numa extensão um pouco menor, de início, os imigrantes europeus.

No fragmento acima encontramos que a modernização teve efeitos diversos entre as diferentes camadas sociais. Por outro lado, revela a falta de preocupação em relação ao equilíbrio da ordem social, considerando a perspectiva da verdadeira democracia racial. Quer dizer, uma verdadeira democracia racial não deve resumir-se à ausência de tensões abertas entre as raças; mas, por um lado, é necessário que haja equilíbrio econômico e social entre as diversas raças. Na mesma linha análise, Fernandes (1972, p. 33-34) comenta:

Não poderá haver integração nacional, em bases de um regime democrático, se os diferentes estoques raciais não contarem com oportunidades equivalentes de participação das estruturas nacionais de poder. A conjuração desses riscos só poderá ser obtida através de uma radical mudança de atitudes diante da questão racial. Importa, em primeiro lugar, que se inclua o “negro” e o “mulato” (como outras “minorias étnicas, raciais ou nacionais”) na programação do desenvolvimento socioeconômico e nos projetos que visem aumentar a eficácia da integração nacional. [...] Nessas alternativas, escolarização, nível de emprego e deslocamento de populações precisariam ganhar enorme relevo. Em suma, aí se necessita de um programa de combate à miséria e a seus efeitos no âmbito dessa população.

Percebe-se que, nessa observação, Fernandes (1972) dedicou-se mais a tratar da integração das “minorias”; até utilizando termos como: “‘minorias étnicas’,” minorias raciais”, etc. Desse modo, é importante elucidar a compreensão sobre o emprego desse conceito; isto é, será que Florestan utilizou esse termo porque se tratava de uma pouca quantidade de indivíduos nessas condições precárias? Se a resposta for não, então, por que utilizar um termo que referencia pouca quantidade para referir a uma grande quantidade de indivíduos? Apesar de ambas as perguntas estarem dotadas de sentido, ao olhar para o viés da estatística, contudo, a explicação para esse contexto se encontra em outra perspectiva. Georges Balandier (1920-2016), que foi um etnólogo, antropólogo e sociólogo francês, facilitou a compreensão deste conceito ao explicar que não se trata da ordem da estatística. Conforme Balandier (2014), citando L. With, a noção de minoria pertence à sociedade global e implica essencialmente a relação de dominado e dominante. Ou seja, nessa acepção o termo está sob uso sociológico, utilizado sobretudo nas sociedades colonizadas. Considerando esse fato, o exemplo da realidade nacional ilustra muito bem esse ponto: segundo o Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE) a

população negra no Brasil constitui mais de 50% da população nacional²⁶, isto é, ela constitui a maioria (54%)²⁷. Mesmo numericamente sendo majoritário, pelo fato de serem social, política, economicamente dominados, ainda não deixam de ser uma minoria²⁸. Isto é, considerando a perspectiva sociológica do termo. Dessa forma, Fernandes (1972, p. 38) esclarece que a luta dos movimentos que se dedicam a essas causas não se dá pela busca dos privilégios, mas pelo contrário, a erradicação dos privilégios:

Há quem pense que o negro luta por privilégios, através desses movimentos. Mas isso não é verdade: eles lutam contra privilégios, que os mantiveram afastados, em detrimento de segurança e de nosso progresso, dos direitos fundamentais do homem em nossa ordem social. A esse respeito, convém frisar que não lutam contra pessoas ou grupos, que não os anima a ambição de prejudicar o branco ou combater os valores e instituições sociais que lhe conferem riqueza, poder ou estabilidade. As impulsões psicossociais, inerentes a seus 'movimentos de arregimentação', conduzem, ao contrário, a alvo bem diferente: o de permitir ao negro ter acesso mais livre e equitativo a esses valores e instituições. [...] O que seus fins sociais conscientes pressupõem é o alargamento efetivo da área de acomodação, pela integração do negro às oportunidades econômicas, políticas, educacionais e sociais, conferidas aos brancos sem restrições.

A citação indica que a luta do Movimento Negro Unificado não tem o branco como alvo, e muito menos retirar-lhe seus direitos e garantias que lhes foram conferidas pelos direitos humanos e pela legislação brasileira; mas, de apenas compartilhar com todos os mesmos direitos de usufruir de tudo que se atribui à sociedade como um todo. Contudo, Fernandes (1972) afirma que esta ideia não parece estar perto de se concretizar enquanto não for abolido no padrão da relação racial a distância econômica, social e política entre negros e brancos; sendo que, o padrão de relação racial até hoje dominante, foi construída com base na sociedade escravista – o negro sob a sujeição do branco.

²⁶ Vale ressaltar que, apesar de haver alguns argumentos que contrariam a classificação de pretos e pardos no mesmo grupo, em função de a categoria parda ser entendida como uma ascendência de mais de um grupo, isto é, uma miscigenação entre negros, índio e brancos, contudo, conforme a definição do negro no Estatuto da Igualdade Racial de 2010, este grupo compreende as categorias pretas e pardas. Ou seja, é considerado negro, as pessoas que, conforme o quesito da cor e/ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se autodeclararam pretas e/ou pardas.

²⁷ Informa o Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acessado em 22/11/2022, às 22: 43.

²⁸ Quando afirmamos que apesar de numericamente a população negra no Brasil constitui a maior parte da população, e mesmo assim continua sendo uma minoria, é porque estamos utilizando da perspectiva *minoría social*, que nas Ciências Sociais designa a parcela da população em condições de marginalização, vulnerabilidade; enfim, os dominados.

A construção do padrão de relação racial brasileira fundada no escravismo é também criticada pelo sociólogo Jessé Souza (2018), na sua obra *A elite do atraso*. Souza é grande crítico de todas as interpretações da realidade brasileira que fogem ou que não tomam a escravidão como base de toda a interpretação. Suas críticas mais diretas foram lançadas principalmente para Gilberto Freyre, Raymundo Faoro e Sérgio Buarque de Holanda. Paralelamente a isto, Souza também critica a mídia, o poder judiciário, os banqueiros, e também a influência dos intelectuais na legitimação da falsa interpretação do Brasil.

Souza (2018) contrariou as interpretações propostas pelos autores supracitados, e deste modo propôs uma nova interpretação. Nesse sentido, direcionou mais suas críticas a Sérgio Buarque de Holanda (1936), referindo a sua famosa obra *Raízes do Brasil*. Como referimos em uma das passagens acima, a década de trinta marcou um período de inquietação sobre o que define o ser brasileiro; portanto, como um dos clássicos do pensamento social brasileiro, Holanda (1936) na sua interpretação em relação à identidade nacional brasileira, elegeu três conceitos como chaves para a interpretação: patrimonialismo, populismo e personalismo. Entretanto, os três conceitos referidos foram alvo de críticas e rejeição por Jessé Souza, ao defender que é uma interpretação hegemônica que utiliza os três conceitos articulados para defender a ideia de que o brasileiro possui uma herança do português, principalmente no que diz respeito às relações pessoais. O que possibilitou uma perspectiva de interpretação pela qual o povo brasileiro herdou do português seus vícios morais, com a tendência à corrupção. Por exemplo, o que vão chamar de “jeitinho brasileiro”²⁹ para resumir as relações sociais no cotidiano da sociedade brasileira.

²⁹ À luz das ideias de Jessé Souza (2019) a respeito da negação de uma herança portuguesa do brasileiro, principalmente utilizando o termo “jeitinho brasileiro” – termo que foi explicado por Roberto DaMatta (2004) na sua obra *O que é o Brasil?*, é importante sublinhar o seguinte: a) Jessé Souza argumenta em defesa de sua tese de que o brasileiro não é filho do português e sim da escravidão, uma vez que a escravidão constitui a gênese de todas as suas intuições e sua própria elite. Por isso, a sua assertiva de que a elite brasileira é uma elite do atraso, tal como deu este título ao seu livro, sustenta que o fato de a elite brasileira ser fundada na base da escravidão, portanto é uma elite de saque, de roubo que não preocupação com a população. Nesse sentido, é importante perguntar o que isto tem a ver com o conceito “jeitinho brasileiro”? Nisso, ele sustenta que, sendo uma elite mais preocupado em roubar do que construir, criaram uma narrativa de que o brasileiro possui uma herança portuguesa de malandragem, isto é, um “jeitinho brasileiro”, porque é algo que lhe é característico, porém apenas no cenário político e não no mercado e na sociedade. Portanto, essa narrativa constitui para ele uma forma de criar na cabeça do indivíduo brasileiro a ideia de que: já como os políticos brasileiros são corruptos, é melhor entregar os recursos naturais do país para os estrangeiros, como no caso da Petrobras, por exemplo. Nesse tocante, é importante apresentar a explicação do DaMatta (2004) a respeito do conceito “jeitinho brasileiro”. Este autor busca explicar o fundamento deste conceito a partir da atitude do brasileiro diante de uma lei que deve valer para todos. Ou seja, como o brasileiro procede “[...]diante de normas igualitárias, se fomos

A esse respeito, Souza (2018) explica o que justifica a criação de uma falsa idealização do brasileiro num sentido negativo, um complexo de “vira-lata”. No entanto, o autor mostra que havia uma necessidade política e econômica para inventar estas ideias. Segundo ele, a perda do poder da elite de São Paulo por Vargas motivou a criação de estratégias para derrubá-lo e a qualquer outro governo que assumisse o poder na altura. Entretanto, tanto o populismo, personalismo, o patrimonialismo, foram criados para defender a ideia falsa de que o brasileiro tem uma herança corrupta do português. Todavia, essas características do brasileiro foram atribuídas apenas à figura do Estado, e não ao mercado e à sociedade. Portanto, a intenção para a estigmatização e criminalização do Estado, era justamente uma estratégia para chegar ao poder. Portanto, ao fazer suas conclusões, Souza (2018) defendeu que toda interpretação da realidade brasileira deve ser baseada na escravidão, pois, a escravidão constitui a instituição que influenciou a criação de todas outras instituições nos quais o brasileiro é o produto: família, escola etc., ou seja, os padrões de todas as relações brasileiras foram fundados na base da escravidão. Ou seja, Souza (2018) concordou com Fernandes (1932) quanto ao fato de que a discriminação existente no Brasil é um produto da persistência do passado; e, portanto, para combatê-la, é necessário extinguir o padrão tradicional de relação racial – a escravista.

Corte Real (2006) também fala sobre a escravidão enquanto base do modelo econômico no Brasil e suas marcas e consequências na sociedade brasileira. Por isso, ele defende que é necessário dar espaço às discussões sobre a análise da escravidão em função de suas consequências na formação social e cultural brasileira. A exemplo disso, destaca as próprias práticas culturais como resultado de influências desse fator, explicitamente, a própria capoeira e suas musicalidades. Nessa linha de raciocínio, o que percebemos na perspectiva deste autor é também encontrada em Souza (2018) ao sustentar que a escravidão apenas é usada como um nome e sem uma reflexão feita sobre ela, contrário do que, na verdade merecia. Da mesma forma, encontramos uma proximidade entre a afirmação de Corte Real (2006) de que a escravidão foi preponderante na medida que influenciou a construção de um ideal de civilização

criados numa casa onde, desde a mais tenra idade, aprendemos que somos especiais e que sempre há um modo de satisfazer nossas vontades, mesmo que isso conteste o bom-senso e as práticas estabelecidas?” (DAMATTA, 2004, p. 45). Dessa forma, percebe-se na fala deste autor que sua interpretação a respeito deste conceito, evidencia uma difícil relação entre o brasileiro com a lei; que, por isso, adota um modo simpático de resolver seus problemas. Portanto, o “jeitinho”, pode assim ser resumida, como “um modo pacífico e socialmente legítimo de resolver tais problemas, provocando uma junção causuística da lei com a pessoa” (Ibid. 48).

baseado no etnocídio e a assertiva de Fernandes (1972) e Souza (2018), que advogam que o modelo social no Brasil foi fundado no escravismo, isto é, no ódio ao negro.

À luz da denúncia dos efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, e da africanização da cultura brasileira, Lélia Gonzalez (1984) se constituiu numa importante voz feminina ao problematizar questões importantes acerca dos problemas de racismo, sexismo e entre outros problemas que a população afrodescendente enfrentam. Lélia Gonzalez foi uma mulher negra: intelectual, filósofa e antropóloga brasileira; junto com outros militantes fundou em 1987 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR, atual MNU). Este movimento tinha como objetivo a denúncia do mito da democracia racial, a violência policial sofrida pela população negra e exigências às políticas públicas para a população afrodescendente. Para além dos problemas do racismo na sociedade brasileira, Lélia Gonzalez via também nesta sociedade que o sexismo constituía um desafio para as mulheres negras, isto é, as mulheres negras enfrentam mais de um problema, o que Kimberle Krenshaw, uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça chamaria de interseccionalidade. Krenshaw (2014) define a interseccionalidade como intersecção de gênero e raça. Entretanto, o propósito da interseccionalidade constitui a busca pelos mecanismos que trabalham a intersecção das opressões pelas quais as mulheres negras são vítimas. Deste modo, essas opressões precisam ser tratadas de maneira conjunta e não excludente.

Além disso, Lélia Gonzalez teve um importante papel na construção de novas epistemologias que visam desconstruir as teorias hegemônicas. Nesse sentido, é muito fácil encontrarmos nos seus textos uma linguagem diferente das outras consideradas como padrão. Pois o conceito “pretuguês”³⁰ utilizado pela autora é justamente uma forma de realçar a marca da africanização no português falada no Brasil. Por isso, em um artigo apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil” no ano de 1980, intitulado *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Gonzalez afirma que o racismo constitui o maior problema que caracteriza a sociedade brasileira; e não só, em articulação com o sexismo produzem efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

³⁰ Explica Gonzalez (1988, p. 70) “[...] aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos” e de “crioulos”, os nascidos no Brasil)”.

Entre as diversas questões aqui propostas, Lélia Gonzalez privilegiou a questão sobre o lugar da mulher negra na formação cultural brasileira. Assim, a autora pondera que sob égide do mito da democracia racial, em apenas algumas das manifestações da cultura brasileira são reveladas as marcas da africanidade que a constituem. A esse respeito, a autora refere o carnaval como único momento em que a mulher negra é exaltada e reconhecida como formadora da cultura brasileira. Nas palavras da autora:

O mito que se trata de encenar aqui, é o mito da democracia racial. É justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda sua força simbólica. É nesse instante que a mulher negra se transforma única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que vemos sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem como fogos de artifício. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro. Isto, sem contar cinema e televisão. E lá vai ela feericamente luminosa e iluminada, no feérico espetáculo (GONZALEZ, 1984, p. 228).

Especial ênfase foi colocada na denúncia da violência simbólica que o mito da democracia racial exerce sobre as mulheres negras. Ou seja, para a autora, o que acontece no carnaval é nada mais do que uma exaltação mítica da mulata, aquela que foi a figura da escrava escolhida para ajudar nos trabalhos domésticos da casa grande. Mas que na realidade não é valorizada no resto dos dias fora do carnaval. Por isso, para tentar melhor explicitar esse fato (GONZALEZ, 1984, p. 232) afirma:

[...] Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc., até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática de repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo à instauração da submissão.

De forma explícita, encontramos a defesa da autora, evidenciando que a democracia racial não passa de um mito. Além disso, a respeito de seu caráter de ocultação das marcas da africanização da cultura brasileira, Lélia Gonzalez observa que a mulher negra, além constituir um elemento material na formação do Brasil – dar à luz, a função materna desempenhada por esta, permite-lhe passar para essas crianças os valores inerentes à cultura africana³¹. Por exemplo, ao amamentar, dar banho, limpar fezes, fazer dormir, ensinar falar, contar histórias, e entre outros cuidados, é tão enorme a possibilidade de esta passar e este adquirir os valores culturais dos povos africanos (GONZALEZ, 1984). Portanto, estaríamos em condições de afirmar que muitos valores e culturas brasileiras foram herdados dos povos africanos aqui trazidos de África. Nesta mesma ideia, destaca-se, por exemplo, muitas palavras provenientes de línguas africanas e, sobretudo, das línguas quimbundo e ioruba³². Ademais, Lélia Gonzalez, nas suas observações, pondera que a africanização da cultura brasileira está intimamente ligada à figura da mãe-preta. Entretanto, existe uma grande contribuição da cultura negra na formação da identidade cultural brasileira, porém ignorado pelo poder do discurso dominante que se assenta na ideia de que o brasileiro é de ascendência unicamente europeia e, por isso, muito civilizado, tal como defendeu uma vez o Arcebispo da Bahia, Dom Avelar Brandão que, “africanização da cultura brasileira é um modo de regressão” (GONZALEZ, 1984, p. 236).

Dessa forma, percebe-se uma grande resistência na aceitação das contribuições da cultura negra na formação da cultura brasileira (GONZALEZ, 1988). Além disso, apesar dos grandes esforços dos autores supracitados, como Gilberto Freyre (1930), Fernandes (1972), Lélia Gonzalez (1984) e entre outros também expoentes dessa discussão da inteligibilidade do processo da formação social do Brasil, não parece existirem políticas que considerem a diversidade que constitui o processo de formação da nação brasileira. Isto é, políticas sociais igualitárias. Perante o exposto, não raras são decretos que estabeleciam segregação e desigualdade social.

O Decreto número 1. 331, de 17 de fevereiro de 1854³³, estabelecia a proibição de admissão dos negros nas escolas públicas do país. Todavia, foi promulgada a

³¹ Refere-se a época do Brasil colonial.

³² A saber: Dengo, Caçula, Moleque, Cachaça, Quitanda, Fubá, Dendê, e entre outras.

³³ Convém salientar que o referido decreto era específico para o Município da Cortê. Pois o artigo 69 deste decreto estabelece o seguinte: Não serão admittidos à matricula, nem poderão frequentar as escolas: a) Os meninos que padecerem molestias contagiosas; b) Os que não tiverem sido vacinados; e por fim, c) Os escravos.

Constituição de 1988, buscando estabelecer um modelo de Estado de Direito democrático, capaz de garantir a condição de dignidade humana. Pois, esta promulgação visa dar resposta aos problemas como racismo, preconceito, discriminação e desigualdade, uma vez que condena e puni qualquer forma de discriminação; isto é, respeitando os direitos e liberdades fundamentais. Todavia, à luz da perspectiva de não inclusão da população negra e afrodescendente – assim como indígena e cabocla - nas políticas públicas, e sobretudo políticas educacionais, recorreremos às contribuições de Demerval Saviani (2019), na sua famosa obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Ao buscar compreender a origem e evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da educação brasileira, Saviani apresenta um grande esforço em abordar as ideias pedagógicas no Brasil de forma global, desde suas origens até o momento atual.

Conforme Saviani (2019), quatro períodos marcaram a história das ideias pedagógicas no Brasil: a) (1549 - 1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; b) (1759 – 1932): Coexistências entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; c) (1932 – 1969): predominância da pedagogia nova e d) (1969-2001): configuração da concepção pedagógica produtivista. A periodização feita pelo autor foi baseada nos períodos que mais marcaram a história das ideias pedagógicas no Brasil, contudo nela não encontramos a presença de uma pedagogia inclusiva, que considere a grande diversidade presente desde sua formação social. Trata-se nesse sentido, de uma pedagogia étnico-racial, capaz de articular as diferentes identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

O descompasso entre a formação social do Brasil e as políticas públicas brasileiras também é denunciado pelas autoras Santos, Pinto e Chirinéa (2018), ao afirmarem que a sociedade brasileira é tão plural tanto na sua população como na sua cultura. Isto é, caracterizada por uma diversidade étnico-racial, porém não representada com equidade nas instâncias de propagação dos saberes. Nessa linha perspectiva, por exemplo, alguns dados estatísticos evocam a desigualdade presente na educação brasileira, no que diz respeito à disparidade entre brancos e negros:

Ao analisarmos os dados acerca da ocorrência de analfabetismo entre diferentes grupos raciais, verifica-se que entre os analfabetos absolutos acima de 15 anos, 7,1% são brancos e 16,9%, negros. Enquanto 18,4% de brancos são classificados como analfabetos funcionais, 64,6% dos negros podem receber a mesma caracterização (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2005) (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018; p. 591).

Posto isso, os dados observados nas estatísticas acima, motivaram séries de reivindicações com objetivos de combater tais desigualdades e injustiças sociais. Sendo assim, vale salientar o papel de alguns movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado e algumas personalidades como Abdias do Nascimento que propõem medidas³⁴ que visam repensar as políticas públicas. Considerando o consenso entre diferentes movimentos sociais, sociedade civil e diversos atores de que as políticas públicas devem ser para todos, as autoras ainda acrescentam de que, a excelência educacional não deve ser pensada e avaliada descolada da noção de equidade (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018). Nesse sentido, a política de equidade foi a bandeira de luta de diferentes movimentos e atores sociais. Alguns autores advogam que desde o século XX que o Movimento Negro vem se organizando em torno de ampliação de políticas que visam a combater discriminações raciais contra o negro; apostando deste modo, na educação. Destacamos, por exemplo, a Frente Negra Brasileira que,

Durante a década de 1930, a FNB edificou iniciativas voltadas à instrução e educação da população negra. Sob responsabilidade da FNB esteve, por exemplo, a implementação da primeira escola com acentuada estrutura pedagógica voltada para negros. A educação era entendida por essa entidade como uma arma inalienável na luta contra o racismo e suas discriminações correlatas (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018 P. 592).

De modo mais explícito, podemos ainda apontar as ações do Movimento Negro para a melhoria de condições da população negra quando as autoras afirmam que:

O movimento negro, a partir da década de 1970, travou enorme esforço para desvelar e elucidar as desigualdades raciais, todavia nem sempre com articulação e estratégia mais efetivas. Posto isso, a década de 1990 foi marcada pela redefinição de sua prática e teve em vista a reivindicação de políticas públicas para a garantia dos direitos básicos de negras e negros. Dessa forma, o movimento negro, com o decorrer do tempo, expandiu suas exigências e expectativas acerca da educação para a população negra. Passou-se, então, a reivindicar ações afirmativas voltadas à inclusão de pessoas negras em setores sociais até então dominados, sobretudo, pela parcela populacional branca e nos quais a participação negra era desigual (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 592-593).

Entretanto, alguns dos resultados das lutas e reivindicações do Movimento Negro começaram a ser vistas. Tal como podemos ler na seguinte passagem, que:

³⁴ Por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias do Nascimento (1914-2011) é uma das medidas que visa a valorização social e cultural da população afro-brasileira por meio da arte e da educação.

A partir de então, muitos projetos de lei de cunho antirracista foram propostos e debatidos. Cabe ressaltar os textos que integram a coletânea organizada pelo então deputado federal Abdias do Nascimento e intitulada *Combate ao Racismo*, de 1983/84. Nesses documentos, além de inúmeros projetos referentes à punição da discriminação racial e à alteração de currículos, estão englobadas várias formulações jurídicas, explicitamente vinculadas à ação afirmativa para negros: a proposição de reserva de vagas no mercado de trabalho (40% do total); a oferta de bolsas de estudos universitários; a instituição de meios concretos que garantissem o ingresso no Instituto Rio Branco; e outros que fazem parte da gama de formulações então em discussão (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 593 *apud* Contins; Sant'Anna, 1996).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, é importante, apesar de tudo, destacar alguns dados de algumas universidades brasileiras pioneiras na implementação de políticas de ações afirmativas, isto é, um gesto de reconhecimento do número muito baixo de negros nessas universidades. Destacamos, por exemplo: UERJ, UNEB e UNB (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018). Ao tratarem sobre o apagamento simbólico e o epistemicídio, as autoras (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018) ponderam que além das limitações das pessoas negras nos locais de acesso, divulgação e compartilhamento dos saberes oficializados, ainda foram criadas narrativas que desqualificam culturas, conhecimentos, cosmovisões dos não hegemônicos. Esta mesma ideia do epistemicídio torna-se mais nítida ao encontrarmos nas palavras das autoras que:

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado *epistemicídio* (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 594).

Na passagem acima as autoras elucidam a dominação europeia sobre outros povos, culminando na negação dos conhecimentos atrelados à empiria. Ou seja, em outras palavras, parece existir uma intolerância do eurocentrismo em aceitar a possibilidade de os mesmos poderem aproveitar os saberes provenientes dos povos tradicionais. Por isso, no caso do Brasil, o extermínio dos saberes africanos e afro-brasileiros também é expressa de seguinte maneira:

[...] pela contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negras e negros nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento de

Contudo, a persistência do apagamento do negro e dos conteúdos a ele relativos não deixa de evidenciar o papel que o sistema escolar tem desempenhado na promoção do epistemicídio e no branqueamento das mentes e dos comportamentos (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018). Nesse sentido, vale ressaltar que, ao aceitarmos esta ideia, seria justo afirmarmos que sendo a escola um espaço de reprodução e de relações de poder, não seria menos útil também em desempenhar o papel social de combater o extermínio³⁵ e o branqueamento; e sobretudo, promover uma relação social igualitária. Desse modo, gostaríamos de destacar as leis 10.639/03 e 11.645/08 como uma das políticas públicas voltadas à promoção de uma verdadeira democracia racial no âmbito da educação. Leis essas que terão destaque no capítulo que se segue.

2.2 Formação e identidade nacional bissau-guineense

Falar da formação e identidade nacional bissau-guineense, assim como dos demais países que compõem o continente africano, exige um esforço de criar algumas condições às quais oferecem possibilidades para melhor entendimento. Referimos a esse respeito, as dinâmicas envolvidas, isto é, específicas do continente africano. É importante explicar que a preocupação com a criação e consolidação de uma identidade africana autóctone tem sido a discussão de muitos estudiosos africanos. O principal fator de entrave para a consolidação dessa identidade africana almejada pelos africanos é o colonialismo. Não podemos perder de vista o fato de que o continente africano foi vítima da colonização europeia nos séculos passados, e se mantém, de algumas formas, refém do neocolonialismo. Este evento, também caracterizado pela assimilação cultural, teria influenciado negativamente a consolidação de uma identidade africana autóctone (ZECA, 2010).

A apresentação que Zeca faz da África é muito importante na medida em que nos ajuda a desmistificar e/ou desconstruir a imagem criada sobre o continente, fora dela: sobretudo os equívocos, como de Hegel que afirma que a África não tem história, nem cultura e muito menos a civilização (ZECA, 2010). Por isso que, este autor esclarece que a África não se trata de um país, como alguns podem ainda pensar, mas de

³⁵ Utilizamos aqui o sentido de extermínio em Santos; Pinto; Chirinéa (2018), entendido aqui como aniquilamento dos saberes e cultura da população negra.

um imenso continente com uma heterogeneidade étnica, o que exige evitar generalizações tanto nas avaliações dos problemas como ao sugerir soluções. Ou seja, em África existe uma variedade de valores culturais que apontam para a diversidade como sua principal característica. Zeca (2010) ainda diferencia a realidade africana das demais, ao sustentar que ao olharmos para as bases da axiologia africana consegue-se verificar que estão assentes no desenvolvimento espiritual e metafísico, diferente do Mundo Ocidental assentada na dimensão material. Ou seja:

Estamos perante um desenvolvimento espiritual da vida, da ação, da intuição, da vontade, do ser e dos valores, apelando para atividade espiritual não redutíveis à razão e a elas atribuindo um alcance metafísico, isto é, a capacidade de colher as profundezas e a essência da vida e do real, ideias também defendidas por Espiritualistas Ocidentais como Maurice Blondel, Henri Bergson, Félix Ravison, Charles Renouvir, Jules Lacheiler, Emile Boutroux e os Neotomistas (ZECA, 2010, p. 3).

O fragmento acima nos ajuda a entender melhor os elementos presentes quando se fala da construção de identidade africana. Dessa forma, para elucidar melhor essa compreensão acerca do processo de construção da identidade africana, Zeca (2010) recorre a duas abordagens teóricas: o construtivismo e o pluralismo. Utiliza-se o construtivismo uma vez que esta abordagem postula que o mundo é socialmente construído, que por sua vez poderia possibilitar na explicação do processo de construção social, política, econômica, axiológica e religiosa da identidade africana. Já o pluralismo, este autor sustenta que esta abordagem ajuda a explicitar os diversos atores envolvidos na criação dessa identidade: Estados, líderes, acadêmicos, políticos, economistas, religiosos e entre outros grupos ou instituições.

Nesta linha de raciocínio, é oportuno repetir que a colonização teve considerável interferência e alterações na dinâmica e história do continente africano, e sobretudo na sua identidade, bem como aponta Fanon (1961) que “o domínio colonial, duma ou de outra forma, pôs em causa a identidade africana, porque, criou um complexo de inferioridade à cultura africana postulando a valorização dos hábitos e costumes europeus como sinal de progresso e igualdade”. Dessa forma, em resposta a essa conjuntura, Pinto (2008 *apud* ZECA, 2010) explica que a preocupação pela criação de uma identidade africana estatal e continental se emerge com advento das lutas de libertação colonial. Tal como transparece na seguinte passagem:

É nesse contexto de definição da ameaça e busca da unidade contra o inimigo comum que a identidade começa a ser objeto de debates e discussões. Por alguns momentos, as etnias esqueceram-se das suas diferenças e centraram-se na tarefa de libertação contra o colono. Esta unidade foi fomentada pelo Pan-africanismo e pela Negritude, que deram o impulso inicial para o debate a respeito da identidade africana (ZECA, 2010, p. 12).

Além desses dois movimentos revolucionários, diferentes figuras também contribuíram para a libertação e emancipação do continente africano, a saber: Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, entre outros. Um dos mais notáveis é o já citado martiniquense Frantz Fanon (1961) que denuncia na sua obra *Os condenados da Terra* a imposição do complexo de inferioridade ao negro e a sua cultura, e consequentemente à valorização dos hábitos e costumes europeus como sinal de progresso (ZECA, 2010). Por isso, a negritude enquanto um movimento de valorização e exaltação do negro e sua cultura, desempenhou um papel importante na descolonização do continente africano.

Em uma das passagens acima salientamos o fato de que a África é um continente com uma enorme diversidade, em diversos aspectos, sobretudo étnico, que segundo (ZECA, 2010) só na região do centro-sul, habitam mais de 800 etnias. Dessa forma, a consolidação de uma unidade e identidade africana tem como um dos desafios os problemas de lidar com essa diversidade que lhe é característico. Fato que Zeca (2010, p. 14) explicita:

Basicamente, a ideia de uma união de todas as nações africanas teve como obstáculo a diversidade étnica e cultural do continente. Esse problema foi potencializado pelo processo de colonização europeu, que explorou esse cenário de tribalização, o que dificultou a construção de uma identidade africana na segunda metade do século XX.

O que foi dito na passagem acima constitui uma realidade não só numa dimensão continental mais ampla, mas também em específico em relação às realidades de cada país africano, como veremos mais na frente a respeito da Guiné-Bissau. Por isso, justificamos toda essa “viagem” para o contexto mais amplo da África antes de adentrar no contexto específico da formação e identidade bissau-guineense. Bem como sustenta Zeca (2010) que em quase todos os países africanos dois fatores são determinantes para a formação da identidade nacional: o fator histórico – a luta pela independência e as diversidades étnicas.

Entretanto, aproveitamos esta linha de raciocínio para explicar que a nossa abordagem acerca da identidade nacional bissau-guineense também dará mais ênfase às questões da luta pela independência que conforme autores que se dedicam sobre a formação nacional da Guiné-Bissau teriam defendido que a formação da identidade nacional deste país é atrelada à luta pela independência (CARDOSO, 2004; NHAGA, 2011; CANDÉ MONTEIRO, 2013; MONE 2014; AMONA, 2020). Ou seja, estes autores são unânimes quanto ao fato de que apesar da grande diversidade étnica, a luta pela independência constituiu o momento de unidade como caminho para consolidação da luta que se propunha, e conseqüentemente a criação de um Estado-Nação e uma identidade nacional. Nesse sentido, alguns conceitos como Estado-Nação, identidade, identidade nacional, entre outros, merecem uma definição, como condição para melhor entender o contexto em que serão aplicados.

Nesse tocante, é oportuno salientar que apesar de os autores apontarem tanto a nível continental como estatal a relação entre o colonialismo e a construção da identidade em África é importante esclarecer que isto não quer dizer que a história desse continente teve início com a presença europeia, e sobretudo na perspectiva do colonizador, mesmo que também não podemos negar o fato de sua história ter sido e ainda marcada de certa forma por este evento que teve drásticas implicações nesse continente como assinalam Balandier (2014) e Fanon (1961). Isto é, este fato não significa a aceitação da premissa de que a África era um continente sem história antes da chegada dos europeus (ou ainda antes das invasões árabes). De igual modo, no contexto particular da Guiné-Bissau, a chegada do colonizador por mais que tenha marcado sua história, longe estaria de ser o início de sua história. Por isso que, Lopes (2003) sustenta que é necessária uma releitura das historicidades.

Apesar de não ser nossa intenção fazer uma análise genealógica ou cronológica, porém uma pequena contextualização a respeito da história do território hoje conhecido como Guiné-Bissau não deixa de ser fundamental para entender melhor a explicação de sua formação e identidade. Em virtude disso, é importante destacar que segundo Ribeiro (1989), citado por Candé Monteiro (2013), antes da chegada dos europeus, o continente africano já contava com impérios e reinos com suas grandes organizações sociais, políticas e econômicas; e, portanto, uma vasta experiência de exercício do poder político, inclusive baseado na escravidão. No caso da África Ocidental, durante muitos séculos existiram três grandes impérios sudaneses: Ghana, Mali e Songhay.

Conforme Nhaga (2011) o território hoje conhecido como Guiné-Bissau integrava ao Império de Mali antes da chegada dos portugueses no século XV, pelo navegador português Diogo Cão. Sua primeira cidade – Cacheu, foi fundada no norte do país no século XIV, mas ainda governada administrativamente pelo governo colonial a partir do Arquipélago de Cabo Verde.

Ainda na fala deste autor, desde sempre esse território é marcado pela presença de diversos grupos étnicos, com seus diferentes modos de vida e disputas pela posse de terra. No final do século XVI houve a desintegração do Império de Mali, motivado pela pressão do tráfico negreiro e rivalidades étnicas, fato que tanto os portugueses como os espanhóis aproveitaram para consolidação de suas bases de comércio. Na mesma ótica historiográfica ainda é oportuno ressaltar que o nome Guiné nas explicações de Lemos (1995) citado por Candé Monteiro (2013) provém dos termos: *Guiné*, *Guinauha* ou *Gnawa* usados para designar “terra dos pretos”. Estes termos são derivados da palavra *berbesca guinéus*, que significa negro.

Uma outra hipótese para explicação do termo Guiné é encontrada no trabalho de Nhaga (2011). Conforme este autor o termo Guiné teria sido derivado de *Djénne*, nome de uma cidade localizada entre a capital de Mali – *Bamako* e a cidade de *Tombucto*, próximo do Rio Níger. Quando o navegador português António Joaquim Dias descobriu o litoral africano, incluindo a cidade *Djénne*, ao deparar com uma enorme quantidade de negros, este já deduziu que aquele lugar seria a terra de todos os negros. E, desta forma, passando os portugueses a concebê-la por “terra dos negros”, e também por ser a primeira cidade a sair os escravos africanos. Portanto, foi daí que o nome *Djéneus* passou-se a *Guinéu*, até chegando na aceção Guiné, e Guiné-Bissau após a conquista de sua independência no ano de 1973.

Em virtude de nosso propósito neste capítulo, ou seja, o de abordar a formação e identidade nacional bissau-guineense, a partir de fatores que apontam a grande diversidade de várias ordens que lhes são constitutivas, sobretudo a diversidade étnica, e os desafios de lidar com essas diversidades para consolidação de uma identidade nacional, de antemão faremos uma apresentação do que seria este território para depois adentrar nas discussões acerca dos fatores e elementos constitutivos de sua formação social. Salientamos que não se trata de uma descrição abrangente e/ou completa da história, mas apenas de elementos fundamentais para embasar nossa discussão.

A Guiné-Bissau localiza-se na Costa Ocidental da África, com uma extensão de 36.125². Tem fronteiras no norte com a República do Senegal e no sul com a República de Guiné-Conacry, e Oeste com o Oceano Atlântico. Além do território continental o país conta com uma vasta parte insular que compõe os arquipélagos de Bijagós, formados por mais de 80 ilhas. O clima é tropical e úmido, com duas épocas: chuvosa – de mês de maio a mês meio de novembro; e seca – de final de novembro a abril. Administrativamente está dividido em 8 regiões e 37 setores, incluindo o Setor Autónomo de Bissau, a capital do país.

Mapa 1: Mapa das regiões de Guiné-Bissau



Fonte: INE, 2009.

De acordo com o censo populacional de 2022 a população da Guiné-Bissau é estimada em cerca de 2.076, 561 habitantes, divididos aproximadamente em trinta grupos étnicos: *Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, papeis, Mancanhas/Brames, Beafadas, Bijagós, Felupes, Balanta-mané, Mansonca-Cunante, Baiote, Nalus*, e outros pequenos grupos, incluindo *lusos africanos* ou *crioulos* (NHAGA, 2011).

Relativamente a língua, para além da língua portuguesa que é a oficial, também existem várias línguas étnicas, isto é, conforme a quantidade das etnias existentes no país, e sem esquecer do crioulo que representa a língua mais falada nos centros urbanos, isto é, o veículo de comunicação entre os diferentes grupos étnicos.

A tabela que se segue apresenta a percentagem dos grupos étnicos em ordem de importância numérica:

Quadro 2: Importância numérica dos grupos étnicos

Grupos étnicos	%
Balantas	26
Fulas	25,4
Mandingas	13,7
Manjacos	9,2
Papeis	9,2
Mancanhas/Brames	3,54
Beafadas	3,2
Bijagós	2,1
Felupes	1,43
Nalus e Sossus	1,2
Outros	5,3

Fonte: Namone (2014).

Pode-se perceber através do mapa e a tabela acima a formação bissau-guineense a partir de uma diversidade étnica. Nesse sentido, para o entendimento acerca da formação e identidade nacional, é necessário discorrer sobre algumas alegorias que conforme Candé Monteiro (2013) constituem referências no tocante à identidade bissau-guineense: unidade nacional, cultura e diversidade étnica.

O discurso de unidade nacional proposto por Amílcar Cabral como espinha dorsal para a luta de libertação, é também importante para entender a gênese do Estado e identidade bissau-guineense (CANDÉ MONTEIRO, 2013). Portanto, é oportuno explicar que a alegoria unidade nacional constitui a narrativa discursiva de Amílcar Cabral para a união dos mais diversos grupos étnicos que compõem a Guiné-Bissau, frente ao objetivo de eliminar o inimigo comum que seria o colonizador.

Dessa forma, o nacionalismo bissau-guineense é assim encontrado nas narrativas discursivas de Amílcar Cabral ao enfatizar que único caminho para levar avante a luta pela independência e construção do Estado-Nação seria a unidade dos grupos étnicos, mesmo nas suas diferenças. À luz dessa narrativa, o sociólogo guineense Carlos Lopes nos mostra textualmente a fala do líder revolucionário Amílcar Cabral a respeito da unidade: “há dez anos éramos *Fulas, Manjacos, Mandingas, Balantas, Papeis* e outros [...] agora somos uma nação de guineenses” (LOPES, 1987 *apud* NAMONE, 2011, p. 22).

Portanto, o discurso fundacional da nação bissau-guineense, é assim, intrinsecamente ligada à noção de unidade dentro da diversidade. De igual modo, encontramos também a ideia de unidade como característica ou particularidade do nacionalismo africano mais amplo. Dessa forma, a assertiva de (ANDRADE, 1997 *apud* CANDÉ MONTEIRO, 2013) exprime muito bem a origem do nacionalismo africano a partir de alguns estudantes africanos de diferentes países, radicados em Lisboa, acerca de suas consciências sobre as questões raciais e dominação aos quais estavam submetidos; e, sobretudo o continente africano. Referimos a esse respeito, os estudantes africanos que moram na Casa de Estudantes do Império (CEI).

Conforme Candé Monteiro (2013) a articulação política dos estudantes africanos em Lisboa em prol da libertação do continente africano da colonização contava com apoio e influências das correntes pan-africanistas, em particular de William Du Bois que foi o precursor do Pan Africanismo que defendia a reintegração dos africanos fora do continente. Portanto, a luta deste movimento abrangia tanto as colônias portuguesas como também de outras colonizações. Ainda na fala de Candé Monteiro (2013), destaca-se alguns nomes dos estudantes africanos de língua portuguesa que compõem a Casa de Estudantes do Império (CEI), saber: Mário Pinto de Andrade, Amílcar Cabral, Marcelino dos Santos, Agostinho Neto, Vasco Cabral, entre outros.

Dessa forma, influenciados pela ideologia pan-africanista, estes nacionalistas africanos, munidos de uma consciência política, foram fundamentais na viabilização de luta de libertação de seus países, caso de Amílcar Cabral que foi o Líder revolucionário da libertação do continente africano, e mais em particular de Guiné-Bissau e Cabo Verde, como afirma Candé Monteiro (2013, p. 20) que “Cabral foi porta voz dos anseios não apenas dos povos da Guiné-Bissau e Cabo Verde como também da África de um modo geral”. Ainda à luz da libertação e emancipação do continente africano, o defensor ganês das ideias pan-africanistas, Kwame N’Krumah defendia que a unidade do continente africano era o único caminho para a libertação total da opressão colonial (CANDÉ MONTEIRO).

Portanto, Amílcar Cabral, que também era um dos nacionalistas africanos, compartilhou o mesmo projeto de unidade para o contexto bissau-guineense. E, assim, propõe uma unidade interna, isto é, interétnica, e outra, entre dois países: Guiné-Bissau e Cabo Verde. Ainda vale salientar que o projeto de unidade de Amílcar transcendia a união entre os grupos étnicos de Guiné-Bissau e a unidade entre os dois países, isto é,

abrangia o Movimento pela Independência nas Colônias Portuguesa (MICP) (CANDÉ MONTEIRO, 2013).

Nessa linha de ideia, é importante enfatizar que a cultura tinha o principal destaque no fundamento da luta pela libertação tanto a nível do continente como de modo particular de cada país africano. Nesse tocante, Candé Monteiro (2013, 46) convoca reflexões acerca dos impactos e legado da escravidão no continente africano, assim explicando que

O processo escravocrata gestou estruturas racistas no continente africano, criou divisões de classes baseadas na superioridade de um grupo étnico em relação ao outro, desprezou e subestimou civilizações já existentes, impôs sua religião e seus deuses, obrigando os africanos à conversão ao catolicismo, vilipendiando suas culturas, menosprezando assim suas tradições culturais, traçando novas fronteiras políticas sem sequer respeitar a existência de fronteiras anteriores, separando povos.

Portanto, a assertiva de Candé Monteiro (2013) acerca do legado da escravidão e da colonização no continente africano, justifica a cultura ser o fundamento da luta pela libertação do continente africano. De igual modo, encontramos a ideia de resistência cultural nas explicações de Namone (2014) ao comentar que para Amílcar Cabral, a luta que se desencadeou abrangia tanto à esfera política, armada, econômica e cultural; e, sobretudo este último, isto é, para Cabral a cultura era forma motriz da luta de libertação, por motivos como aponta Candé Monteiro (2013, p. 86) que “Do ponto de vista cultural, a tentativa dos colonialistas em aniquilar a identidade étnica do africano, levou-lhes a criar e programar a política de “civilização” e de conversão ao catolicismo”.

Nesse tocante, é importante acentuar a conexão entre o nacionalismo bissau-guineense com a cultura, ou seja, a cultura constitui o principal fator norteador dos movimentos nacionalistas na Guiné-Bissau, em função da reafirmação da identidade étnica e cultural dos bissau-guineenses ameaçada pelo colonialismo português através da negação, fragmentação e reconversão identitária (CANDÉ MONTEIRO, 2013). Essa mesma ideia da ênfase na cultura é também encontrada nas palavras de (ANDRADE, 1975, p. 30 *apud* CANDÉ MONTEIRO, 2013, p. 209):

[...] é (n)a cultura que o movimento de libertação nacional vai buscar o seu fundamento, e é da capacidade dos povos para preservarem a sua identidade cultural que vai receber seu élan e sua determinação. Cabral demonstra que a negação do processo histórico da sociedade dominada, é necessariamente a

negação do seu processo cultural. Finalmente a luta mantém no decurso do seu processo relações de reciprocidade com a cultura: desde a escolha, a estruturação e o desenvolvimento dos métodos mais adequados para a luta, até a atitude e ao comportamento de cada categoria ou de cada indivíduo face à luta e ao seu desenrolar.

Como vimos na passagem acima, a cultura foi o alicerce da luta de libertação e, consequentemente, do nacionalismo bissau-guineense que conforme Candé Monteiro (2013), o nacionalismo proposto pelo líder nacionalista bissau-guineense Amílcar Cabral era modelada pela superação de diversidades étnicas, isto é, impondo uma unidade cultural a fim de vencer a dominação cultural imposta pela colonização. Ou seja, em outras palavras, a estratégia empreendida por Amílcar frente à dominação colonial foi a articulação dos mais diversos grupos étnicos e suas culturas em prol da libertação (CANDÉ MONTEIRO, 2013).

Diante do exposto, percebe-se que a cultura constitui a base de nascimento do nacionalismo bissau-guineense, associado às questões étnicas. Portanto, torna-se oportuno recorrer às definições de identidade nacional conforme alguns autores estudiosos do tema a fim de compreender o contexto bissau-guineense. Mas antes de adentrar nas definições da identidade nacional é indispensável antes de tudo buscar a definição do que seria propriamente a identidade. Por isso, recorreremos às considerações de Zeca (2010) que entende que a conceitualização da identidade é algo de interesse de diversos campos de conhecimento, como: a história, sociologia, antropologia, filosofia, direito e relações internacionais; portanto, é carregada de diversas definições conforme o enfoque de cada área de saber. Este mesmo autor ainda entende que a identidade está associada às formas de inserção social na sociedade, a cultura, gênero, religião, etc. Portanto, a identidade pode ser: política, religiosa, cultural, social e diversos³⁶. Nhaga (2011) considera a identidade como conjunto de caráter próprio e exclusivo através dos quais se pode diferenciar as pessoas.

Existe um emaranhado nas definições que constituem a literatura sobre o tema da identidade, que, no entanto, torna-nos muito difícil dar uma definição à identidade. Todavia, recorrendo à perspectiva construtivista, podemos dizer que a identidade é algo socialmente construído. Ou seja, resultado da construção social. Dessa forma, Nhaga (2011, p. 2) define a identidade nacional como “conjunto de crenças e representações simbólicas que dão sentido ao conceito individual de cidadania” – conceito o qual

³⁶ É importante acentuar que apesar de Nhaga (2011) ter debruçado um pouco à respeito de identidade, o autor não apresentou um conceito próprio de identidade.

adotamos para essa discussão. Nesse sentido, ainda na fala deste autor, a identidade nacional é construída a partir da soma dos valores culturais resultantes das vivências coletivas.

Ainda no tocante à noção de identidade nacional, é importante enfatizar que este se trata de uma construção Ocidental, importada por demais nações que tiveram que adotar este modelo, caso dos países africanos (CANDÉ MONTEIRO, 2013; NHAGA 2011). Com base nisso, Nhaga (2011, p. 2-3) explica que,

O conceito de identidade nacional visa tornar homogêneas as diferenças que ocorrem no interior da nação, estabelecendo um discurso de unidade de um povo unificado em torno de ideias comuns. De modo que a cultura homogênea assume o papel da cultura nacional, somando as outras culturas que ajudam a formar a nação. Portanto, enfatiza a cultura dominante e constrói as representações da unidade a partir das diferenças internas na sociedade.

A ideia de homogeneizar as diferenças em prol da unidade, como explica Nhaga na passagem acima, foi o que caracterizou, de fato, a narrativa discursiva de Amílcar Cabral frente à diversidade étnica lhe que desafiava diante da luta pela libertação. Isto é, os mais diversos grupos étnicos, com culturas diferentes, precisavam homogeneizar-se a fim de enfrentar o inimigo comum – o colonizador.

Para aprofundar ainda mais a reflexão acerca da identidade nacional bissau-guineense recorreremos ao trabalho de Amona (2020) que procura compreender o caráter simbólico atribuído à *guinendade/i* como categoria representativa e/ou emblema da identidade nacional bissau-guineense. Amona (2020) encontra dentro da grande heterogeneidade social e cultural bissau-guineense uma categoria de cunho identitário que parece ser consenso entre os bissau-guineenses como símbolo da identidade nacional. Por isso, este autor esclarece que a categoria *guinendade/i* constitui os “valores bissau-guineense” atrelado às práticas culturais que evocam o pertencimento a este povo.

É importante salientar que a categoria *guinendade/i* é carregada de múltiplas interpretações, significados e entendimentos, como podemos perceber a partir da pesquisa de Amona (2020) ao buscar algumas definições dadas a essa categoria. Como é o caso de (CRUZ, 2017 *apud* AMONA, 2020, p. 25) que entende que “a *guinendade/i* está ligada ao conceito de identidade nacional, à vivência sociocultural do ‘Homem’ guineense ou à língua crioula [...]”. Já (CANDÉ MONTEIRO, 2013 *apud* AMONA, 2020) sustenta que “a *guinendade/i* possui uma função unificadora e o seu significado

nutre o simbolismo de pertença coletiva reforçada através dos laços harmônicos, o que torna quase que inexistentes os conflitos étnicos”.

Diante do exposto, percebe-se que o estudo acerca da identidade nacional bissau-guineense convoca reflexões sobre algumas categorias e alegorias que lhes são constitutivas, a saber: unidade, diversidade e cultura. Sobretudo este último, que também é perceptível no conceito de nação idealizada por Amílcar Cabral, ao buscar uniformizar os interesses dos mais diversos grupos étnicos em prol da libertação, do nascimento do “Homem novo e de uma nova cultura nacional (CANDÉ MONTEIRO, 2013).

Em suma, a nação e o nacionalismo no contexto africano está intrinsecamente ligado à resistência à dominação colonial, e por isso, sua construção enfatiza a centralidade de cultura como estratégia de enfrentamento a dominação e alienação cultural aos quais os africanos foram submetidos, isto é, o propósito de construção da nação idealizada por nacionalistas africanos e também por Fanon, centrada na unidade, diversidade e cultura, objetiva a desalienação e a valorização da cultura africana (CANDÉ MONTEIRO, 2013).

À luz do que o foi exposto acerca da formação e identidade nacional brasileira e bissau-guineense, onde foi privilegiada a busca pelas questões que revelam a diversidade ser suas principais características, pretendemos com isto fazer desta seção a justificativa do terceiro capítulo; isto é, no sentido de defender a necessidade e importância da abordagem intercultural no sistema educativo das duas realidades, baseando na ideia de Candau (2012) de que a interculturalidade constitui a perspectiva mais adequada para construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, que articule políticas de igualdade e diferença. Tal como as características dessas duas sociedades apontam a necessidade para essa abordagem. Isto é, articular as diferenças dos mais diversos grupos componentes dessas sociedades.

Após toda a discussão empreendida acerca da formação e identidade nacional dos países, ora aqui utilizados, cabe ressaltar a importância de tematizar a questão da identidade nacional no âmbito dessa discussão, isto é, o lugar dessa abordagem no debate sobre interculturalidade. Para tal, devemos frisar que a própria origem da interculturalidade se deu na busca pelos direitos civis e afirmação identitária (CANDAU, 2002; BANKS, 1993), tanto no contexto americano, quanto no brasileiro e mesmo no bissau-guineense. Portanto, tendo em conta nossa intenção de problematizar

as relações entre diferentes identidades, foi propício incluir essa temática na discussão. Pois como diz Cuche (1999, p. 14) “cultura e “identidade” são conceitos que remetem à mesma realidade, vista por dois ângulos diferentes”.

Capítulo 3

A INTERCULTURALIDADE NOS SISTEMAS EDUCATIVOS BRASILEIRO E BISSAU-GUINEENSE

Nesta seção, propomos analisar a mediação da abordagem intercultural nos sistemas educativos brasileiro e bissau-guineense. Ou seja, observar como esta abordagem é expressa e/ou se encontra presente no sistema educativo dos dois países mencionados. No cenário brasileiro, foi feito um recorte, isto é, elegendo as produções acadêmicas e científicas a partir de três plataformas de dados (Google Acadêmico; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; e Portal Periódicos da Capes).

No contexto bissau-guineense, a análise foi centrada nos documentos que regulamentam a educação guineense, por exemplo, a Lei de Bases da Educação (2011) e o Plano nacional de Ação (2003), para analisar a presença ou não da abordagem intercultural, uma vez que não existe em Guiné-Bissau uma lei específica, como há no Brasil. E por fim, refletir sobre as proximidades e distanciamentos entre a mediação da abordagem intercultural nos sistemas educativos escolhidos. Ou seja, averiguar como o debate sobre desigualdade e diferença está presente nessas sociedades, considerando as suas características específicas e a sua pluralidade cultural.

3.1 - Interculturalidade no sistema educativo brasileiro a partir de produções acadêmicas

Antes de adentrar na parte metodológica desta seção – utilização de técnicas e procedimentos de pesquisa a fim de atingir o objetivo almejado – é importante analisar como a abordagem intercultural é mediada e/ou expressa no sistema educativo brasileiro, a partir de produções acadêmicas, por via da revisão sistemática de literatura. Importa também em primeiro lugar, uma noção básica acerca do método adotado. Pois, a definição do referido método, de alguma forma, possibilita o entendimento do que se pretende atingir com este estudo. Ou seja, em outras palavras, o que pretendemos enfatizar é que, apesar da revisão de literatura ser comum no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos e científicos, em função de sua importância em examinar literaturas sobre um assunto específico, gostaríamos de salientar que não pretendemos apenas fazer o mapeamento de produções sobre o tema que propusemos a investigar,

mas, indo além do que é usual nas revisões de literatura nos trabalhos acadêmicos, e avaliar por meio da Revisão Sistemática de Literatura, a política de educação intercultural no sistema educacional brasileiro.

Desse modo, nossa intenção foi a de transcender um mero mapeamento de trabalhos que discutem o tema aqui proposto a fim de servir de aporte teórico, apesar de também não destacar esta possibilidade, porém, não se constituindo no único objetivo. A esse respeito, importa salientar que esta pesquisa seguiu uma das modalidades da revisão de literatura, o qual adotamos para este trabalho – revisão sistemática de literatura, articulada com a pesquisa documental. Nessa linha de ideia, Galvão e Ricarte (2020) distinguem duas modalidades de revisão de literatura, a saber: revisão de literatura de conveniência e revisão sistemática de literatura. A primeira resume-se no mapeamento de conjunto de trabalhos para o tratamento de uma temática, mas, sem, no entanto, apresentar critérios explícitos. Ao passo que a segunda vai mais além, e dessa forma

[...] segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental [...], apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 2-3).

Dessa forma, esta distinção serviu como nossa justificativa para a escolha da segunda modalidade de revisão. Pois, bem como defendem os autores acima citados, a revisão sistemática de literatura possui um alto nível de evidência, que por isso, pode servir de forma mais adequado como aporte seguro tanto às análises acadêmicas como às próprias decisões que porventura podem ser tomadas no âmbito do público, bem como do privado. Em virtude disso, este trabalho não foi diferente em adotar o método que lhe possibilitou agregar o maior nível de evidência que um trabalho acadêmico e científico requer. Ou seja, as análises que foram feitas buscaram para além de analisar os entendimentos e/ou interpretações acerca da abordagem intercultural, em particular as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas também trazer uma real contribuição tanto para o campo acadêmico e científico, como para a dimensão social, uma vez que propôs discutir a importância de políticas que promovem relações sociais democráticas e inclusivas, nomeadamente, a educação étnico-racial através das referidas leis, no caso do contexto brasileiro.

Diante do exposto, e em cumprimento das exigências de uma revisão sistemática de literatura enquanto pesquisa científica, dotado de objetivos próprios, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão (Galvão; Ricarte, 2020), é importante repetir que no contexto brasileiro, em função do pressuposto de Akkari (2016), o qual adotamos, de que as leis 10.639/03 e 11.645/08 constituem uma das formas de mediação da abordagem intercultural no sistema educativo brasileiro, e expressam o ideal defendido pela interculturalidade. Assim, foi realizada uma revisão sistemática de literatura a fim de averiguar o que já foi publicado acerca da temática da interculturalidade, especificamente, sobre as referidas leis.

Nisto, nos procedimentos de busca, foi adotado o sistema Booleano de busca, utilizando como descritores de busca a palavra “intercultural” e suas derivações, bem como as leis 10.639/03 e 11.645/08. Em seguida, a partir dos resultados de busca encontrados, foi feita uma análise quantitativa para averiguar quantas produções tem sobre essa temática. Depois, realizada uma análise qualitativa desses resultados, no sentido de analisar o que essas produções dizem a respeito dessa discussão. Ou seja, quais visões, olhares e interpretações a respeito da mesma.

Importa salientar ainda que, a ideia de recorrer e/ou adotar esta metodologia para explorar as discussões a respeito da abordagem intercultural foi inspirada no trabalho de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018), no seu artigo *Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares*, onde foi feita uma revisão sistemática de literatura sobre os trabalhos (artigos, teses e dissertações) acerca dos temas de racismo, branquitude e outras discriminações presentes nos espaços escolares.

Utilizamos como fonte para a revisão sistemática de literatura a base de artigos do Portal Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<https://bit.ly/3TPRuV2>); Google Acadêmico (<https://bit.ly/3KbcrWW>); e o Banco Digital de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>).

Posto isto, percebe-se que foram cumpridas quatro das oito etapas de uma pesquisa de revisão sistemática de literatura, nomeadamente: a) delimitação da questão a ser pesquisada; b) escolha das fontes de dados; c) eleição das palavras-chave para a busca; e d) busca e armazenamento dos resultados. Dessa forma, nas próximas etapas, foram feitas: i); ii) seleção dos trabalhos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados dos artigos selecionados; iii) avaliação dos trabalhos; e iv) síntese e interpretação dos dados.

Obedecendo às exigências deste método adotado para este trabalho – detalhes e explicação dos procedimentos, cabe ressaltar que o tratamento de dados considerou dois critérios: critério de inclusão e de exclusão. Dessa forma, os trabalhos selecionados de acordo com o critério de inclusão foram agrupados por ordem de proximidade de discussão. Ou seja, os trabalhos que discutem questões próximas e/ou similares. Por exemplo, os trabalhos cujo o enfoque é a questão indígena, foram separados; de igual modo, os que discutem a lei 10.639/03 foram agrupados separadamente; e assim por diante. Pois, através disso, foi possível identificar as diferentes perspectivas, visões e olhares em que essa temática é discutida ou abordada; logo, tornou-se mais viável entendermos as diferentes interpretações acerca da abordagem intercultural no sistema educativo brasileiro, em especial, nas produções acadêmicas.

Vale sublinhar que, em função de propor apenas analisar as diferentes questões presentes na discussão dessa temática, por meio das produções acadêmicas, a análise foi destinada apenas à leitura dos resumos dos trabalhos, uma vez que o resumo contempla o cerne do trabalho, a metodologia e a discussão e os resultados. Não menos importante também, os títulos e as palavras-chave. Além disso, ressaltamos que a análise a qual dedicamos a este trabalho é mais quantitativa do que qualitativa, pois, uma análise qualitativa mais aprofundada demandaria muito mais tempo, que não seria compatível com o tempo destinado ao mestrado.

3.2 - Resultados e discussão

Entretanto, no sistema booleano de busca adotamos a seguinte estratégia de busca: Intercult* AND (10.639 OR 11.645), fator que resultou:

3.3 - Google Acadêmico

Ao utilizar a estratégia de busca acima mencionada retornaram o total de vinte e cinco (25) trabalhos, entre os quais, de acordo com a nossa questão pesquisa em seus objetivos, nesta revisão sistemática de literatura, foram excluídos seis (6) trabalhos, em função de não contemplarem o proposto em nossa análise. Ou seja, estes trabalhos, apenas retornaram da busca, por terem no seu título e/ou no corpo do trabalho, as palavras-chave que utilizamos para realizar a busca. Portanto, não se enquadram no critério de inclusão estabelecidas neste trabalho. Dessa forma, restam dezenove (19) trabalhos.

É importante salientar que a escolha do Google Acadêmico se deu em função de ser uma plataforma que oferece uma extensa variedade de produções, isto é, as mais diversas modalidades de trabalhos.

Em cumprimento da sequenciação das etapas acima referidas de uma revisão sistemática de literatura conforme Akobeng (2005) citado por (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014), seguem os trabalhos selecionados de acordo com o critério adotado para inclusão e exclusão de trabalhos, e seus respectivos agrupamentos:

- *Interculturalidade como mecanismo de integração e interação de diferentes sujeitos no espaço escolar* (DE ARAGÃO ARAÚJO, 2012; PEREIRA & DILYS, 2022; CESAR, 2021);
- *Temática indígena* (PIZZI & MARTINS, 2022; CIRÍACO, 2018; DE CASTRO OLIVEIRA, 2018; DINIZ, 2016);
- *Interculturalidade e formação de professores* (SILVA, 2017; SILVA & GRANDO, 2017; NETO, 2016);
- *Educação para as relações étnico-raciais* (CIRÍACO et al, 2020; VIEIRA, 2021; MARTINS, 2021);
- *Colonialidade* (COSER, 2013; MAGALHÃES FILHO, 2020);
- *Lei 10.639/03* (ROCHA, 2007);
- *Temática Quilombola* (ARRUTI, 2011);
- *Religiões de matriz africana* (CALDAS, 2019);
- *Educação em Direitos Humanos* (ANDRADE, 2021).

Dentre as mais diversas questões abordadas nestes trabalhos, podemos resumilas em nove principais tópicos: a) *Interculturalidade como mecanismo de integração e interação de diferentes sujeitos no espaço escolar* (DE ARAGÃO ARAÚJO, 2012; PEREIRA & DILYS, 2022; CESAR, 2021); neste tópico, os autores discutem o pressuposto de que a interculturalidade contribui para uma prática educativa inclusiva, dialógica e humanística que integra os mais diversos grupos e identidades. A esse respeito, de Aragão Araújo (2012) observa-se que ao discutir a interculturalidade, com enfoque centrado na Lei 11.645/08, é possível notar sua importância no reconhecimento e valorização dos saberes e práticas indígenas.

Assim também, Pereira & Dilys (2022) com base nos autores Santos e Walsh (2008) articulam a discussão acerca da interculturalidade e epistemologias do Sul.

Nisto, propõem discutir o lugar de diferentes conhecimentos e saberes produzidos fora dos contextos europeus. Dessa forma, nota-se que a abordagem intercultural é também passível de ser aplicada na discussão sobre a hierarquização e subalternização de alguns saberes e conhecimentos em detrimentos de outros.

b) O segundo tópico, *Temática indígena* (PIZZI & MARTINS, 2022; CIRÍACO, 2018; DE CASTRO OLIVEIRA, 2018; DINIZ, 2016) privilegia discussões acerca de assuntos que dizem respeito aos indígenas (sua educação, práticas culturais, literatura, práticas pedagógicas voltadas a eles, entre outras questões). Por exemplo, o trabalho de Pizzi & Martins (2022) constitui uma contribuição no que refere a tradução de literaturas indígena brasileira, com vistas a ajudar na divulgação dos trabalhos de autores nativos. Pois, os trabalhos de autores indígenas produzidos tanto em língua portuguesa quanto em línguas indígenas, acabam sendo isolados no cenário mundial, principalmente este último. Nesse sentido, os autores entendem que esta prática contribui na implementação e efetivação da Lei 11.645/08 que refere a inclusão da temática indígena no currículo escolar.

Neste mesmo tópico, o trabalho de Ciríaco (2018) problematiza a falta de preocupação com os povos indígenas, e sobretudo com os modos de viver a infância desta parcela da população brasileira. Nesta senda, à luz do pressuposto de que a interculturalidade é uma abordagem promotora e defensora de respeito às diferenças; e também dos Direitos Humanos e população indígena, propõe a instrumentalização de práticas pedagógicas de atendimentos à criança indígena por meio de uma abordagem Etnomatemática, com base na educação intercultural.

c) O tópico *Interculturalidade e formação de professores* (SILVA, 2017; SILVA & GRANDO, 2017; NETO, 2016), traz entre outros trabalhos, a pesquisa de Silva (2017) onde esta busca compreender a potencialidade das Danças Circulares Sagradas na formação de educadores na perspectiva da Educação Intercultural. Com base na perspectiva da interculturalidade, este autor problematiza a dimensão educativa das Danças Circulares Sagradas. Ou seja, em outras palavras, essas constituem uma modalidade educação na perspectiva da interculturalidade; e, deste modo, passíveis de serem utilizadas na formação de educadores para uma Educação Intercultural.

Silva & Grando (2017) também nas suas contribuições acerca da temática da interculturalidade e formação de professores, reforçam a ideia defendida por Silva (2017) sobre a importância das Danças Circulares Sagradas na formação de professores,

visando ao reconhecimento e valorização das mais diversas práticas culturais nos espaços educativos. Nesse sentido, os autores ponderam que a inter-relação entre culturas e saberes potencializa a educação na perspectiva intercultural.

Na mesma linha raciocínio, encontramos no trabalho de Neto (2016) a importância da inserção dos Mestres de Saberes no contexto da formação profissional e na atuação em salas de aula. A importância aqui referida diz respeito as contribuições dos Mestres de Saberes na introdução e valorização das práticas culturais no ensino-aprendizagem em História. Nesse tocante, este trabalho discute que a inclusão das práticas culturais na sala de aula possibilita para além de uma aprendizagem a partir de outras matrizes epistemológicas, mas também outras formas de pensar, sentir e existir no mundo.

d) *Educação as relações étnico-raciais* (CIRÍACO *et al*, 2020; VIEIRA, 2021; MARTINS, 2021): o primeiro trabalho deste tópico é uma ação empreendida por Ciríaco *et al* (2020) acerca das práticas culturais que visam reflexões sobre relação étnico-raciais na Educação Básica e no Ensino Superior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Esta ação consistiu num ambiente formativo onde foram discutidas questões teórico-metodológicos acerca das relações étnico-raciais. Desta forma, conclui-se que ainda existem problemas abertos no cenário histórico-social-político vivenciados pelos grupos étnico-raciais minorias, isto é, a negação dos Direitos Humanos.

Vieira (2021) discute os estereótipos étnico-raciais em aulas de Português Língua Estrangeira em articulação com as questões de migração, história das minorias e colonialismo. Deste modo, pondera que a perspectiva inclusiva nos livros didáticos e a Competência Comunicativa Intercultural constituem alternativas possíveis para o entendimento da dinâmica das questões étnico-raciais no português brasileiro, e consequentemente possibilitando a superação de estereótipos étnico-raciais em aulas de português. Neste mesmo tópico, encontramos o trabalho de Martins (2021), que analisa a experiência das relações étnico-raciais no conto *Everyday Use*, da escritora afroamericana Alice Walker (1973), traduzido no Brasil como *Uso Diário*, no ano 1998, por Waldéa Bacellos.

e) *Colonialidade* (COSER, 2013; MAGALHÃES FILHO, 2020): vale salientar que a eleição deste tópico no meio das discussões acerca da interculturalidade, se justifica pela sua centralidade no tocante à dominação eurocêntrica. Em virtude disso, o trabalho de Coser (2013) é de suma importância na medida em que traz para o debate da

interculturalidade uma síntese acerca das produções disponíveis em língua portuguesa sobre os estudos pós-coloniais. Nisso, busca desconstruir e denunciar o lugar do colonizador, isto é, sua condição hierárquica de poder. Nesta linha de ideia, é oportuno acentuar que o propósito da abordagem pós-colonial guarda relações com abordagem intercultural, em função de ambas tencionarem uma ruptura com eurocentrismo.

Ainda neste mesmo tópico, Magalhães Filho (2020) relaciona a prática da capoeira com a Modernidade. A relação que o autor aqui enfatiza se refere o fato de os pensadores decoloniais defenderem que não se pode perder de vista a face oculta da modernidade, isto é, a colonialidade, e seus brutais eventos de escravização e genocídio, que teria resultado num violento encontro entre povos e culturas, no qual a capoeira teria se desenvolvido. Não obstante, a capoeira ter sua origem a partir dos eventos violentos da Modernidade, ela se constitui, conforme este autor, contracultura da Modernidade.

f) *Lei 10.639/03* (ROCHA, 2007): Nesta pesquisa, Rocha (2007) adverte que a cultura material e arte africana tradicional são anteriores ao período da colonização, porém foram omissas as fontes bibliográficas e de informações das referidas artes. Nesse sentido, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no âmbito da Educação Básica, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, constituem uma forma de resgatar e superar a omissão das fontes bibliográficas e de informações das referidas artes.

g) *Temática Quilombola* (ARRUTI, 2011): O trabalho de Arruti (2011) realça o potencial educativo da educação de campo no que refere a sua ênfase no vínculo entre terra, território e escola. Ou seja, esta modalidade educação revela que os modos de se relacionais com a terra, transcende aqueles previstos nas categorias: camponês, agricultor familiar e trabalhador rural, entre outras denominações atribuídas as populações de campo. Por isso, esse modelo de educação, evidência os limites da escola convencional na interpretação de diversas questões ligadas à campo.

h) *Religiões de matriz africana* (CALDAS, 2019): O trabalho de Caldas (2019) investiga o lugar das Religiões de Matriz Africana na cultura escolar, e portanto, tem como resultado, uma presença muito frágil dessas religiões nos documentos oficiais e manuais didáticos. No entanto, sugere-se que sejam ampliadas e reforçadas a presença e o ensino dos conteúdos referentes a essas Religiões de Matriz Africana, com vistas ao

rompimento de barreiras históricas e a ignorância sobre o papel das mesmas na formação histórica e cultural brasileira.

i) *Educação em Direitos Humanos* (ANDRADE, 2021): cabe enfatizar que a educação em Direitos Humanos é também uma educação na perspectiva da interculturalidade, na medida em que defende e promove uma educação inclusiva a partir de uma relação social inclusiva à luz dos Direitos Humanos, tal como proposto pela educação intercultural. Por essa razão que, também foi eleito o trabalho de Andrade (2021) que analisa as tendências investigativas em matéria de Educação em Direitos Humanos (EDH).

3.4 - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Utilizando a mesma estratégia de busca (Intercult* AND (10.639 OR 11.645)), houve o retorno de um total de setenta e quatro (74) trabalhos, na qual não foi possível baixar oito (8), por diversas razões, entre as quais: alguns foram removidos do repositório e outros pela indisponibilidade do site. Para além dos dois (2) que repetiram. Ou seja, o mesmo trabalho está mais de uma vez na mesma plataforma. Diante disso, conforme o critério de proximidade, foram agrupados os (64) trabalhos que tivemos acesso:

- *Leis 10.639/3 e 11.645/08 como proposta de Educação Intercultural* (RAMALHO, 2016; BRANDES, 2017; ASSUNÇÃO, 2016; MARTINS, 2014; PAULO, 2020; CUSTÓDIO, 2017; ANDRADE, 2013);
- *Formação, visão e olhares dos professores a respeito das Leis 10.639/03 e 11.645/08* (EICHHOLZ, 2015; MARINHO, 2014; SERPA, 2017; BARRETO, 2016; OLIVEIRA, 2010; FARIAS, 2015; SOARES, 2018; BARROS, 2018; SILVA, 2015);
- *Interculturalidade e Ciências exatas/naturais* (GONZAGA, 2020; RODRIGUES, 2015; OLIVEIRA, 2020; COELHO, 2020; SARAIVA, 2016);
- *Ações de promoção e efetivação das Leis 10.639/3 e 11.645/08* (SILVA, 2019; SILVA, 2016; SILVA, 2018; SANTOS, 2017; GUIL, 2018; LOPES, 2010; ASSUNÇÃO, 2016; SANTIAGO, 2016; SILVA, 2009; SANTOS, 2018; OLIVEIRA, 2011; ALVES, 2022; CHAGAS, 2013; MEIJER, 2012; EULÁLIO,

- 2016; PINGO, 2018; MENEGON, 2015; TAVARES, 2019; SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2017; FERREIRA, 2018);
- *Leis 10.639/3 e 11.645/08, história e Movimentos Sociais* (FANELLI, 2018; NERI, 2011; LOPES, 2018; DIAZ, 2013; PEREIRA, 2018);
 - *Análises e avaliação das práticas pedagógicas interculturais* (SOUZA, 2017; SOUZA, 2016; BARROSO, BEZERRA, 2021; 2017; ROCHA, 2015; NASCIMENTO, 2019; SANTOS, 2014; ARAÚJO, 2019; LIMA, 2021; FRANCISCO, 2019; RIBEIRO, 2016; BESSA, 2015);
 - *Leis 10.639/3 e 11.645/08, currículo e livros didáticos* (ENEVAN, 2016; FERRARI, 2021; RODRIGUES, 2014; SOUZA, 2016);
 - *Relações étnico-raciais e família* (SILVA, 2017).

Conforme o critério de proximidade, os trabalhos selecionados foram agrupados em torno de oito grupos: a) *Leis 10.639/3 e 11.645/08 como proposta de Educação Intercultural* (RAMALHO, 2016; BRANDES, 2017; ASSUNÇÃO, 2016; MARTINS, 2014; PAULO, 2020; CUSTÓDIO, 2017; ANDRADE, 2013): No trabalho de Ramalho (2016) que também compõe este grupo, foi analisada o potencial pedagógico do *Maracatu de Banque Virado*, como uma prática pedagógica intercultural. Ainda neste mesmo trabalho, o autor reconhece que apesar de a promulgação da Lei 10.639/03 ser uma conquista da comunidade afro-brasileira e também de todos os defensores de uma sociedade mais igualitária e antirracista, todavia, a falta de informação dos professores a respeito dessa lei, dificulta sua aplicação em suas práticas pedagógicas.

Brandes (2017) na sua contribuição acerca da relação entre as Leis 10.639/3 e 11.645/08 e interculturalidade, observa que nos últimos anos, após a promulgação da lei 11.645/08, que torna obrigatório discussões sobre História e Cultura afrobrasileira, africana e indígena no currículo escolar, a literatura escrita por indígenas em língua portuguesa vem ganhando espaço nas bibliotecas e livrarias. Dessa forma, traz reflexões acerca das literaturas indígenas escritas em língua portuguesa como fruto dos diálogos interculturais, e também reveladoras e promotoras do diálogo intercultural. Ainda nesta mesma linha de ideia, o autor acredita que, as literaturas indígenas escritas em língua portuguesa podem contribuir na inclusão da história e cultura indígena na sala de aula.

b) *Formação, visão e olhares dos professores a respeito das Leis 10.639/03 e 11.645/08* (EICHHOLZ, 2015; MARINHO, 2014; SERPA, 2017; OLIVEIRA, 2010;

SOARES, 2018; BARRETO, 2016; FARIAS, 2015; BARROS, 2018; SILVA, 2015): os trabalhos que compõem este grupo abordam questões relacionadas aos professores e Educação Intercultural, em especial as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (visões, interpretações, práticas pedagógicas, formação, e entre outras questões). A exemplo disso, Eichholz (2015) discute sobre as aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural. Entretanto, busca compreender como se estabelecem as relações entre os saberes e fazeres dos professores na perspectiva intercultural.

Perspectiva também trabalhada por Marinho (2014), ao estudar a reinterpretação dos professores acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Básica do Estado de Pernambuco. Nesse tocante, partindo do pressuposto de que por conta do processo de invisibilização ao qual os povos negros e indígenas foram submetidos durante séculos, marcada por um sistema colonial de exploração, que também marginalizou seus conhecimentos, saberes e experiências, foi necessário um projeto de reestruturação curricular que potencialize a história e cultura desses povos no currículo escolar. Diante disso, o autor busca compreender como a prática pedagógica do professor contribui para a efetivação das leis.

O trabalho de Oliveira (2010), também integrante desse grupo, debruça acerca da implementação da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana na Educação Básica. E deste modo, investiga as tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História diante da iniciativa do Estado brasileiro em relação ao reconhecimento e valorização da população afrodescendente nos currículos de História. Para tal, entre outras coisas: analisa as perspectivas teóricas presentes e na legislação; identifica os conhecimentos que os professores de História possuem sobre as questões mobilizadas pela Lei 10.639/03; analisa como os professores de História do ensino básico se situam em relação ao reconhecimento da questão racial e da História da África. De igual modo, Farias (2015) analisa o posicionamento dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano do ensino regular), da rede municipal de Belford Roxo, no que diz respeito as questões étnico-raciais, conforme demanda a Lei 10.639/03.

c) *Interculturalidade e Ciências exatas/naturais* (GONZAGA, 2020; RODRIGUES, 2015; OLIVEIRA, 2020; COELHO, 2020; SARAIVA, 2016): foi identificada a pesquisa de dissertação de Gonzaga (2020), que tece discussões acerca da

temática indígena no currículo de ciências, em especial na disciplina de química. Sendo uma pesquisa de cunho descritivo e participante, investiga os pressupostos básicos necessários para a criação de um paradidático que contemple o ensino de química os conhecimentos indígenas. Ou seja, em outras palavras, busca a possibilidade de articular os conhecimentos tradicionais e conteúdos científicos, isto é, incluir os conhecimentos indígenas no ensino de química. Desta feita, conclui-se que a proposta investigativa de Gonzaga (2020) se mostrou eficaz para a inclusão dos conhecimentos indígenas no currículo de ciências, em especial na disciplina de química.

Oliveira (2020) também comprova através de sua pesquisa de mestrado a possibilidade de as Ciências atenderem às demandas das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Em virtude disso, sustenta que o estudo da Astronomia cultural é um caminho para incluir no ensino de Ciências, em especial na disciplina de Física, as temáticas interculturais que valorizem as diversas epistemologias acerca do céu. Nessa ótica, Rodrigues (2015) reforça esta possibilidade ao analisar a diversidade de conhecimentos sobre o céu no ensino de Astronomia.

Ao considerar a Astronomia cultural como estudo de relações entre saberes produzidos sobre o céu e as dinâmicas socioculturais de cada grupo, Rodrigues (2015) pondera que, a existência de uma variedade de culturas implica a existência de inúmeras formas de se relacionar com os elementos celestes. Ou seja, este autor busca mostrar que o fato a definição de Astronomia cultural estar atrelado às diferentes culturas, de igual modo, a interpretação acerca do céu também seria múltipla. Portanto, esta diversidade pode ser aproveitada para o ensino de Ciências, em particular na disciplina de Física. Isto é, esta diversidade de interpretar e se relacionar com os elementos celestes pode ser uma forma de apresentar os alunos diferentes lógicas de pensamento, que não sejam apenas ocidentais.

Nessa mesma perspectiva, Coelho (2020) tematiza a Educação das Relações Étnico-Raciais e decolonialidade na formação de professores de Ciências Naturais. Com base no Pensamento Decolonial, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade, esta autora buscou compreender e desenvolver a Educação em Ciências Naturais numa perspectiva étnico-racial, tendo em conta, o fato de que esta área de conhecimento, tem constituído num instrumento de produção e manutenção de injustiças sociais, através da negação e silenciamento de saberes e conhecimentos, legitimando uns em detrimento de outros, numa maneira disfarçada, por meio da neutralidade.

d) *Ações de promoção e efetivação das Leis 10.639/3 e 11.645/08* (SILVA, 2019; SILVA, 2016; SILVA, 2018; SANTOS, 2017; GUIL, 2018; LOPES, 2010; ASSUNÇÃO, 2016; SANTIAGO, 2016; SILVA, 2009; SANTOS, 2018; OLIVEIRA, 2011; ALVES, 2022; CHAGAS, 2013; MEIJER, 2012; EULÁLIO, 2016; MENEGON, 2015; PINGO, 2018; TAVARES, 2019; SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2017; FERREIRA, 2018): Este grupo constitui o mais numeroso, ou seja, agrega o maior número de trabalhos, em comparação com os demais. Este fato, revela a predominância deste tópico nas produções acadêmicas que foram selecionadas e analisadas acerca da temática da Interculturalidade. Isto é, estes dados evidenciam a existência de ações e iniciativas em prol da efetivação das referidas leis, por meio de diferentes atividades, desde produção de materiais didáticos; ações de formação; sequência didática, e entre outras iniciativas que visam contribuir para uma Educação Intercultural, em especial que incluem a História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Entretanto, à vista disso, Silva (2016) desenvolveu metodologias para a efetivação da lei 11.645/08, na qual o resultado despertou a alteridade, curiosidade e atuação dos sujeitos envolvidos no projeto. Outra iniciativa no viés da efetivação da Lei 10.639/03 é encontrada no trabalho de Silva (2018) através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), na qual busca eliminar as desigualdades produzidas contra negros e afrodescendentes. Dessa forma, A NEAB se constitui como política de efetivação da Lei 10.639/03, através de criação de espaços de discussões sobre questão racial na sociedade brasileira, em especial nas escolas.

No trabalho de Guil (2018) também foi possível identificar a preocupação efetivação da Lei 10.639/03. Para tal, por meio da elaboração de uma proposta didática, utilizando contos africanos anglófonos como instrumentos pedagógico, foram oferecidas possibilidades para que os estudantes de graduação em Letras/Inglês possam desenvolver a Competência Intercultural crítica. Ou seja, esta proposta didática visa incluir a temática étnico-racial na formação de professores de língua inglesa. Com a mesma intenção em relação à efetivação dessas leis, Santos (2017) analisa as produções dos docentes da Educação Básica, publicadas na Revista África e Africanidades, no período de 2008 e 2016, no que refere a educação antirracista, decolonial e intercultural que versam sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Conforme a autora, a escolha da Revista África e Africanidades, deve-se ao fato de esta ser uma importante fonte de informação e divulgação sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras. Ainda neste mesmo grupo de trabalhos, identifica-se o trabalho de Lopes (2010) na qual, através do Programa Reflexões e Debates para Consciência Negra³⁷, investiga os sujeitos educativos, as práticas pedagógicas, cultura escolar e as tensões e negociações cotidianas que ocorrem neste programa. E como resultado, revelou-se que a implementação da Lei 10.639/03 provocou a construção e reconstrução de estratégias e metodologias de trabalho.

Não menos importante, o trabalho de Santiago (2016) que investiga os limites e possibilidades na abordagem das religiões afrobrasileiras na sala de aula, num contexto de disputas ideológicas entre igrejas evangélicas neopentecostais e o movimento negro organizado. Diante dessa conjuntura, este autor propõe organizar tópicos temáticos em forma de glossário que auxiliam o docente da educação básica a lidar com os efeitos curriculares trazidas pela Lei 10.639/03.

e) *Leis 10.639/3 e 11.645/08, história e Movimentos Sociais* (FANELLI, 2018; NERI, 2011; LOPES, 2018; DIAZ, 2013; PEREIRA, 2018): neste patamar, os trabalhos tematizam as Leis 10.639/3 e 11.645/08 e sua relação com os Movimentos Sociais, em que a implementação dessas leis é entendida como resultado de lutas de vários Movimentos Sociais, notadamente o Movimento Negro Unificado. Nessa linha de pensamento, Fanelli (2018) buscou compreender historicamente o processo de formação da Lei 11.645/08. Nisso, partindo da hipótese de que a Lei 11.645/08 foi fruto da reivindicação do Movimento Indígena, notadamente os professores indígenas; e também da hipótese de que o ambiente institucional do governo Lula, com destaque nas políticas afirmativas, teria favorecido a aprovação da referida lei, foi concluído que essa lei se estabelece no contexto dos Movimentos Indígenas no Brasil, em particular das conquistas históricas da Constituição de 1988, que propõe mudanças curriculares, por meio da Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira (LDB).

Outra discussão nessa perspectiva é encontrada no trabalho de Neri (2011) ao estudar a trajetória da construção identitária negra no Brasil. Com base nos estudos de Florestan Fernandes, este autor analisa o memento histórico que marcou a construção da

³⁷ O Programa Reflexões e Debates para Consciência Negra é um projeto político-pedagógico que desenvolveu uma metodologia para a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito das disciplinas que compõem o currículo escolar do ensino médio do bairro de Quintino Bocaiuva, zona norte de Rio de Janeiro, entre os anos 2004 e 2008 (LOPES, 2010).

identidade negra no Brasil. Refere a esse respeito, o advento polêmico da abolição da escravidão, em que ocorreu uma integração precária do negro na sociedade de classes. Portanto, este evento motivou a atuação do Movimento Negro no sentido de lutar contra as estruturas sociais e políticas que marginalizam e subalternizam a população negra.

A continuidade dessas lutas em prol da reversão do sistema opressor, é também proposta no contexto da educação, isto é, a luta por uma educação antirracista e intercultural, que teria ocasionado a implementação da Lei 10.639/03. Entretanto, a referida lei pode ser entendida como conquista do Movimento Negro no tocante à promoção da igualdade racial no âmbito da educação. Importa também identificar o trabalho de Lopes (2018) por ter proposto a abordagem sobre a origem das escritas indígenas no Brasil, tendo em vista os efeitos da Lei 11.645/08, que deu notoriedade às criações indígenas, entre as quais, as escritas indígenas que cada vez têm ganhado espaço na sociedade brasileira.

A análise de Diaz (2013) é também importante para entendermos a participação do Movimento Indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), um evento na qual foi discutida as políticas de uma educação voltada para essa parcela da população brasileira. Entretanto, esse evento é de suma importância para o Movimento Indígena em função de ser um direcionamento para reafirmação da identidade desse povo.

f) *Análises e avaliação das práticas pedagógicas interculturais* (SOUZA, 2017; SOUZA, 2016; BARROSO, 2017; ROCHA, 2015; BEZERRA, 2021; NASCIMENTO, 2019; SANTOS, 2014; ARAÚJO, 2019; LIMA, 2021; FRANCISCO, 2019; RIBEIRO, 2016; BESSA, 2015): esse tópico constitui a segunda que mais reúne trabalhos acerca da temática intercultural. Isto é, uma boa parte dos trabalhos que discutem essa temática, mostraram preocupações em relação a sua aplicação nas salas de aula, e assim também seu lugar nos materiais didáticos. Por isso, seus trabalhos propõem avaliações com vista a examinar a eficácia na sua efetivação. Dessa forma, é importante trazer o trabalho de Souza (2017) que através de um Projeto de Intervenção, que estuda a implementação das Leis 10.639/3 e 11.645/08 na Rede Municipal de Lapão-Ba, investiga como a formação de professores dessa localidade atende os termos legais dessas leis, no que concerne a inclusão de questões étnico-raciais.

Souza (2016) mostrou a mesma inquietação, e por isso buscou compreender como se dão as práticas pedagógicas baseadas na implementação da Lei 10.639/08 em

uma escola pública do município de Nova Iguaçu. Para tal, foi necessário analisar os documentos (Projeto Político-Pedagógico da escola e os textos legais que dão suporte a essa Lei) e observar as práticas pedagógicas por um determinado período. Deste modo, os resultados apontaram limites e possibilidades na implementação dessas leis. Pois apesar de reconhecer alguns avanços, ainda é este processo tem muito a desejar.

Outra avaliação é feita pelo trabalho de Barroso (2017) que apesar de não ser escolher a sala de aula, mas investiga a presença da cultura indígena brasileira nos Museus de Belo Horizonte/Minas Gerais. Ou seja, este autor, em função das novas discussões, reflexões e conhecimentos sobre a cultura indígena brasileira propostas pela Lei 11.645/08, investiga como a cultura indígena, através de objetos e exposições, é expostas em museus. Rocha (2015) também se junta a este grupo e, problematiza as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da educação infantil. Isto é, busca compreender como as crianças significam os saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Ou seja, em função do papel da escola na mediação desses saberes, analisa a presença das questões étnico-raciais na educação infantil.

No âmbito da Linguística Aplicada, Nascimento (2019) observa que a temática da diversidade cultural no currículo foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1998, porém sua obrigação se tornou obrigatória em 2003, a partir da Lei 10.639/08. Diante disso, o autor investiga de que modo as temáticas relacionadas à história e às culturas afrobrasileira e afro-anglófonas podem ser trabalhadas na sala de aula de inglês numa perspectiva intercultural.

g) *Leis 10.639/3 e 11.645/08, currículo e livros didáticos* (ENEVAN, 2016; FERRARI, 2021; RODRIGUES, 2014; SOUZA, 2016): esta categoria engloba trabalhos que tecem discussões acerca do currículo e materiais didáticos no tocante à educação intercultural, notadamente às Leis 10.639/3 e 11.645/08. Ao citar caso análogo, o trabalho de Enevan (2016) analisa as representações das identidades sociais de raça, em especial negra, presentes em duas coleções distintas de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio, utilizadas em escolas públicas estaduais, no município de Ponta Grossa (PG), entre os anos de 2012 a 2014. A análise de duas coleções de livros didáticos visa investigar de que modo as coleções de livros didáticos representam as identidades sociais negras nos discursos das imagens, isto é, analisar de que maneira essas coleções promovem a valorização das identidades sociais negras.

Já o trabalho de Ferrari (2021) reflete acerca da relação entre o currículo escolar e a superação do racismo. Esta autora sustenta a ideia de que o reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira motivou a criação de políticas para seu combate e promoção de igualdade racial, entre as quais a política educacional voltada à diversidade e à promoção de diálogo intercultural, notadamente à Lei 10.639/03. Nesta senda, ainda pondera que o racismo enquanto construção social, também afeta o currículo escolar. Por isso, é necessário superá-lo. Em vista disso, busca identificar práticas curriculares de conhecimento, enfrentamento e superação do racismo no contexto escolar.

Rodrigues (2014) faz avaliação do período de dez anos da implementação da Lei 10.639/03 e chega à conclusão de que ainda falta materiais didáticos e também formação de professores voltada às questões étnico-raciais para a efetivação dessa política educacional. Portanto, em consequência disso, a arte africana e afro-brasileira vem sendo desenvolvido de maneira tímida no ensino de Artes Visuais, sabendo que é uma das disciplinas preferenciais de acordo com a lei na aplicação da temática História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O trabalho de Souza (2016) também é uma contribuição acerca das representações de negras e negros nos livros didáticos. Sendo assim, em atendimento as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que institui o ensino obrigatório da História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, a disciplina de Linguística Espanhola também não estaria isenta de incluir essa temática. Portanto, o autor discute a forma de representação de negras e negros nos Livros Didáticos – Enlaces espanhol para jovens brasileiros e Cercanía Joven-, selecionados pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino de Espanhol no Ensino Médio, no que refere às suas representações nestes materiais didáticos.

Entre outras questões abordadas nestas produções, inclui-se também *Relações étnico-raciais e família* (SILVA, 2017). Nessa ocasião, o trabalho de Silva (2017) parece ser distinto ou incomum entre os demais, em virtude de trazer a família para a discussão étnico-racial. Por ser também uma instituição educativa – a família, esta pesquisa problematiza a educação das relações étnico-raciais a partir dos processos educativos cotidianos. Isto é, como as relações familiares contribuem na educação para as relações étnico-raciais? Em outras palavras, qual a relação entre aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a educação familiar?

3.5 - Portal de Periódicos da Capes

Em sequência da Revisão Sistemática de Literatura proposta nesta seção, utilizou-se a mesma estratégia de busca (Intercult* AND (10.639 OR 11.645)), e foram obtidos os seguintes resultados: retornaram setenta e nove (79) artigos, entre os quais não foi possível acessar e baixar seis (6) trabalhos pela indisponibilidade do site, e também pela remoção de alguns. Lembrando também que dezessete (17) foram excluídos por repetirem, ou seja, aparecem mais de uma vez na mesma plataforma ou em outra plataforma analisada. Diante disso, os trabalhos selecionados foram agrupados pelo critério de proximidade de discussão. Isto é, o modo como os trabalhos serão agrupados revela a variedade questões discutidas a respeito da educação intercultural, em especial sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Eis as principais questões discutidas em forma de tópicos:

- *Ações de promoção e efetivação das Leis 10.639/3 e 11.645/08* (ALVES BRITO et al, 2018; DE PINHO et al, 2016; MEINERZ, 2017; MARQUES, 2021; ALMEIDA et al, 2018; ANTONIO, 2014; SCHNEIDER & PACÍFICO, 2022; SANTANA, 2021; DE MELO & DE PAULA, 2019; BOARBOSA, 2021; DA SILVA & FENSTERSEIFER, 2020; PAIM & DE SOUZA, 2018);
- b) *Leis 10.639/3 e 11.645/08 e Universidade* (NASCIMENTO et al, 2019; DAMASCENO, 2021; DA SILVA & FENSTERSEIFER, 2020);
- c) *Leis 10.639/3 e 11.645/08 e professores (formação, visão, olhares, etc.)* (MELO & GOMES JUNIOR, 2020; VIEIRA & COLMAN, 2022; ANDRADE & CEREZER, 2022; NUNES et al, 2019; DE OLIVEIRA, 2015; LEÃO et al, 2020; LISBOA et al, 2018; ISOBE & PEDROSA, 2018; SERPA & GRANDO, 2018; SILVA JUNIOR & ALMEIDA, 2019; EUGÊNIO et al, 2019; REGIS & NERIS, 2019);
- d) *Leis 10.639/3 e 11.645/08 e Instrumentos pedagógicos (PPP, livros didáticos e currículo)* (GOMES NEVES et al, 2021; NUNES et al, 2018; FREIRE & SILVA, 2019; SOARES, 2022; RODRIGUES et al, 2021; GAYO & WITTMANN, 2022; DA SILVA, 2019);
- e) *História das Leis 10.639/3 e 11.645/08* (NEVES, 2020; CRESSONI, 2020; PEREIRA & DA ASSUMPÇÃO, 2019);

- f) *Avaliação das políticas/práticas pedagógicas interculturais* (DE MELO & DE PAULA, 2019; SOUZA & PEREIRA, 2013; DA SILVA & NEVES, 2020; SERRES, 2018; BARTH GOMEES, 2014; ROIZ & SANTOS, 2019; VIANA, 2020; MONTEIRO, 2018);
- g) *Educação intercultural e Ciências Naturais/Exatas* (GAUDÊNCIO, 2022; KATO & SILVA, 2018; GONÇALLO *et al*, 2019; PAIM & DE SOUZA, 2018;
- h) *Interculturalidade e Educação infantil* (MELO *et al*, 2020; OLIVEIRA, 2020; ALBUQUERQUE, 2019; SILVA & FREITAS, 2016);
- *Interculturalidade no âmbito externo à Brasil* (REGIS & SENGULANE, 2018; MARTINS, 2016; PINHEIRO-MARIZ & EULÁLIO, 2016);
- j) *Interculturalidade e literatura* (ROSA, 2015);
- k) *Interculturalidade e práticas culturais* (BOARETTO & PIMENTEL, 2015; RODRIGUES *et al*, 2015).

Apesar de todos estes trabalhos terem em comum a temática Interculturalidade e/ou as Leis 10.639/03 e 11.645/08, por outro lado, os mesmos também não deixam de apresentar questões específicas distintas, que por sua vez, faz-nos entender de que a mesma temática não implica uma única discussão e resultado, mas pelo contrário, uma pluralidade de entendimentos, e portanto, diversas abordagens. Para tornar isso mais claro, eis as diferentes questões articuladas nessa discussão:

a) *Ações de promoção e efetivação das Leis 10.639/3 e 11.645/08* (ALVES BRITO *et al*, 2018; DE PINHO *et al*, 2016; MEINERZ, 2017; MARQUES, 2021; ALMEIDA *et al*, 2018; ANTONIO, 2014; SCHNEIDER & PACÍFICO, 2022; SANTANA, 2021; BOARBOSA, 2021): O primeiro trabalho deste grupo, Alves Brito *et al*. (2018), contempla para além da questão de promoção e efetivação dessas leis, mas também, questões relativas a interculturalidade e aulas de Ciências, em especial de Física, e também sobre dos materiais didáticos e Educação Étnico-Racial, por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08. Isto é, o mesmo trabalho discute diversas questões acerca da Educação Intercultural.

Na mesma intenção de contribuir na promoção da Educação para as Relações Étnico-Racial, De Pinho *et al*. (2016) desenvolvem uma guia de referência sobre o elemento islâmico na cultura afro-brasileira, contribuindo dessa forma na aplicação didática da Lei 10.639/03. Isto é, para além de servir como suporte pedagógico, este

material também contribui nos conhecimentos acerca da influência e contribuição de muçulmanos negros na história e cultura afro-brasileira.

Marques (2021) também oferece alguns subsídios para se pensar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no sentido de decolonizar os olhares sobre a África e sua diáspora. Para tal, articula o pensamento filosófico/histórico africano, a filosofia da ancestralidade africana, cultura afro-brasileira e interculturalidade, para assim, refutar a produção colonial sobre África, africanos e afrodescendentes na construção do pensamento ocidental baseado no etnocentrismo europeu/branco.

Perspectiva também trabalhada por Almeida (2018), ao apresentar experiências de obras pedagógicas decoloniais desenvolvidas nas escolas de rede pública estadual (RJ/ São Gonçalo e Duque de Caxias). Conforme este autor, as atividades desenvolvidas consistem no dismantelamento da perspectiva eurocêntrica hegemônica branca nos currículos das disciplinas escolares.

b) *Leis 10.639/3 e 11.645/08 e Universidade* (NASCIMENTO *et al*, 2019; DAMASCENO, 2021): Embora as duas leis em estudo serem destinadas à Educação Básica, alguns autores demonstraram que este fato não impede que a discussão sobre as mesmas tenha lugar no âmbito do Ensino Superior, em especial nas universidades. Por isso, é importante citar o trabalho de Nascimento *et al* (2019) que problematiza as experiências interculturais na universidade. Isto é, procurou-se neste trabalho, refletir sobre como a vivência com os acadêmicos indígenas na universidade tem proporcionado a quebra de estereótipos e preconceitos advindos da colonização. Quer dizer, a presença desses universitários indígenas suscitou outras formas de pensamentos, metodologias e culturas.

Ainda no âmbito da relação entre interculturalidade e universidades, Damasceno (2021) traz relatos de experiências sobre as possibilidades de decolonialidade acadêmica advindas de trabalhos universitários, isto é, perspectivas interculturais críticas questionadoras de estruturas vigentes. Dessa forma, conclui-se que, com a promulgação das Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura indígena no currículo escolar, tem havido um crescimento na visibilidade desses agentes e seus temas.

c) *Leis 10.639/3 e 11.645/08 e professores (formação, visão, olhares, etc.)* (MELO & GOMES JUNIOR, 2020; VIEIRA & COLMAN, 2022; ANDRADE & CEREZER, 2022; NUNES *et al*, 2019; DE OLIVEIRA, 2015; LEÃO *et al*, 2020;

LISBOA et al., 2018; ISOBE & PEDROSA, 2018; SERPA & GRANDO, 2018; SILVA JUNIOR & ALMEIDA, 2019; EUGÊNIO *et al.*, 2019; REGIS & NERIS, 2019): este tópico apresenta o maior número de trabalhos, em comparação com os demais. Uma das possibilidades que justifica esta realidade, seja talvez o fato de os professores serem principais agentes na efetivação dessas leis, como aponta Insali (2020). Ao considerarmos a assertiva de Insali (2020) acerca do papel dos professores na execução das propostas dessas leis, seria aceitável também a ideia de que é importante reforçar discussões acerca da relação entre as Leis 10.639/03 e 11.6/08 e professores, tal como os trabalhos analisados indicam.

Em função disso, Melo & Gomes Junior (2020) tecem discussões acerca da formação continuada de professores como fator preponderante para a construção da identidade profissional intercultural. Na mesma linha de ideia, Vieira & Colman (2022) apresentam a percepção dos professores de uma escola de Campo Grande/MS acerca das relações étnico-raciais nas salas de aula, bem como os desafios para a formação docente no contexto da implementação da lei 11.645/08. Importa citar o trabalho de Andrade & Cerezer (2022) que dialoga com a ideia de Insali (2020) ao analisar a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica em Pácora/MT, a partir dos saberes e práticas de professores de História, Arte e Língua Portuguesa.

Outrossim, Nunes *et al.* (2019) discutem sobre a formação docente frente a implementação da Lei 10.639/03, no que diz respeito a uma educação antirracista. Isto é, tendo com o aporte teórico os trabalhos de Candau (2000); Duarte (1993); Fleury (2003) e Munanga (2008), oferecem contribuições acerca da formação docente que contemple a educação antirracista, em cumprimento com as demandas da Lei 10.639/03.

d) *Leis 10.639/03 e 11.645/08 e Instrumentos pedagógicos (PPP, livros didáticos e currículo)* (GOMES NEVES *et al.*, 2021; NUNES *et al.*, 2018; FREIRE & SILVA, 2019; SOARES, 2022; RODRIGUES *et al.*, 2021; GAYO & WITTMANN, 2022; DA SILVA, 2019): os trabalhos integrantes deste grupo apontam a importância dos instrumentos pedagógicos (documentos de legislativos acerca das leis; Projetos Político-Pedagógicos, Livros Didáticos, e entre outros materiais) como materiais necessários para execução das propostas das leis. Assim também, através destes materiais pode-se avaliar se os mesmos obedecem ou não as demandas das leis. À luz dessa importância, Gomes Neves *et al.* (2021) discutem acerca do livro didático de geografia, no que refere as suas possibilidades pedagógicas diante da Lei 10.639/03.

Já o trabalho de Nunes *et al* (2018) define a Lei 10.639/03 como um Instrumento político-pedagógico na perspectiva da interculturalidade. Isto é, um instrumento para o combate do preconceito e da discriminação racial no contexto do multiculturalismo ou âmbito da interculturalidade. Freyre & Silva (2019) apresentam uma produção diferenciada de materiais didáticos e pressupostos museológicos concebidos a partir das ações do Programa Estudos dos Povos Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (PROÍNDIO-UERJ). Esta iniciativa visa contribuir na divulgação dos conhecimentos indígenas para professores e educadores.

e) *História das Leis 10.639/3 e 11.645/08* (NEVES, 2020; CRESSONI, 2020; PEREIRA & DA ASSUMPÇÃO, 2019): Partindo do pressuposto de que as duas leis em estudo são frutos de lutas de alguns movimentos sociais, entre os quais o Movimento Negro, Neves (2020) ressalta sobre as contribuições de Aracy Lopes da Silva³⁸ na implementação da Lei 11.645/08. Conforme esta autora, o questionamento de 1970 indígenas e indigenistas acerca das representações equivocadas sobre os índios na sociedade nacional e suas escolas, fez Aracy Lopes da Silva propor em 1984 a temática indígena na escola. Portanto, podemos perceber que a proposta da inclusão da temática indígena no currículo escolar estaria longe de ser uma ideia nova. Ou seja, a implementação da Lei 11.645/08 é apenas uma ampliação e concretização daquilo que havia sido proposta por Aracy.

É relevante o trabalho de Cressoni (2020) por apresentar algumas considerações acerca da presença jesuítica na América Portuguesa, em especial no Brasil. A importância aqui referida diz respeito ao questionamento dos pressupostos epistêmicos ligados à história e à historiografia brasileira. Pois, conforme este autor, a construção da modernidade europeia, que teve como um dos seus desdobramentos, a expansão colonial luso-cristã, teria contribuído naquilo que se chama “demonização da alma indígena”. Portanto, este trabalho visa contribuir no reconhecimento e valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena, por meio da escrita de uma nova história da educação.

f) *Avaliação das políticas/práticas pedagógicas interculturais* (SOUZA & PEREIRA, 2013; DA SILVA & NEVES, 2020; SERRES, 2018; BARTH GOMEES, 2014; ROIZ & SANTOS, 2019; VIANA, 2020; MONTEIRO, 2018): após alguns anos da promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/98, é importante e necessário leituras e

³⁸ Doutora em Antropologia Social pela USP, com pós-doutorado em Harvard (1949-2000).

avaliações sobre o êxito ou não daquilo que se almeja atingir com a implementação das referidas leis. Por isso, aos trabalhos que compõem este tópico foram destinadas a validações de execução da educação intercultural, em especial, voltada a essas leis. Por essa razão, Souza & Pereira (2013) analisam os embates e sucessos encontrados por estudantes e docentes de escolas públicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/03.

A mesma intenção é encontrada no trabalho de da Silva & Neves (2020) que através de um estudo que buscou analisar como tem ocorrido o estudo da história e da cultura indígena no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), campus Cacoal. Nisso, apresenta as principais discussões acerca da inserção da cultura indígena na disciplina de História. Serres (2018), no âmbito de um projeto de investigação sobre políticas e gestão de processos educacionais na educação Básica, desenvolvido em uma escola da Rede Pública Federal Brasileira, indaga sobre as ações pedagógicas, dentro e fora de sala de aula, que possam contribuir para o diálogo intercultural, auxiliando os alunos no estudo dos povos indígenas.

g) *Educação intercultural e Ciências Naturais/Exatas* (GAUDÊNCIO, 2022; KATO & SILVA, 2018; GONÇALLO *et al*, 2019): os trabalhos agrupados neste tópico, desafiam o entendimento de que a temática proposta pelas leis Lei 10.639/03 e 11.645/08 não são passíveis serem aplicadas nas áreas de Ciências naturais/exatas. À vista disso, Gonçallo *et al*. (2019) consideram a possibilidades de trabalhar conteúdos de Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos, no sentido da valorização da cultura indígena. De igual modo Gaudêncio (2022) reflete acerca da importância da implementação da Lei 11.645/08 e da perspectiva intercultural no ensino de Ciências.

h) *Interculturalidade e Educação infantil* (MELO *et al*, 2020; OLIVEIRA, 2020; ALBUQUERQUE, 2019; SILVA & FREITAS, 2016): Mesmo sendo a educação infantil uma educação voltada às crianças, por meio de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, estes autores não descartaram a possibilidade de discutir a temática étnico-raciais nessa modalidade de educação. Por exemplo, Melo *et al*. (2020) problematizam a comemoração do Dia do índio, instituída pela Lei 11.645/08, em que são pintadas as faces das crianças, confecções de saias de papel, e entre outras coisas que desvalorizam a cultura indígena, isto é, reproduzindo a imagem do índio genérico, desenvolvido na era de Vargas. Portanto, com base nos estudos sobre modernidade/colonialidade,

salienta-se que a temática indígena na educação deve romper com a imagem do índio genérico construída durante o nacionalismo de Vargas.

i) *Interculturalidade no âmbito externo à Brasil* (REGIS & SENGULANE, 2018; MARTINS *et al*, 2016; PINHEIRO-MARIZ & EULÁLIO, 2016): Conforme Candau (2012) a interculturalidade constitui a abordagem mais adequada para construção de sociedades democráticas e inclusivas. Sendo assim, alguns trabalhos trazem discussões no âmbito de outras realidades. Citando caso análogo, o trabalho de Regis & Sengulane (2018) discute os desafios e as possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil e da inclusão dos saberes locais em Moçambique a partir de 2003, tendo em vista o fato de ambos os países implementarem no mesmo ano políticas públicas educacionais com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares.

Na mesma análise, Martins *et al.* (2016) investiga tensões entre língua(s) oficial e língua(s) materna(s), em Angola e Guiné-Bissau. No trabalho de Pinho-Mariz & Eulálio (2016) discutiu-se sobre a “oralicultura”. Nesta discussão, a “oralicultura” é entendida como caminho eficaz para instigar diálogos interculturais entre Brasil e Moçambique.

j) *Interculturalidade e literatura* (ROSA, 2015) a importância da interculturalidade no âmbito da literatura e vice-versa é tematizada no trabalho de Rosa (2015) ao analisar como a literatura indígena pode servir de mecanismo de aplicação da Lei 11.645/08.

k) *Interculturalidade e práticas culturais* (BOARETTO & PIMENTEL, 2015; RODRIGUES *et al.* 2015): Por ser uma abordagem que valoriza os mais diversos saberes e conhecimentos, no âmbito da interculturalidade, as práticas culturais são concebidas como modalidade educação fora do contexto escolar, todavia, repleto de dimensão educativa. Posto isto, Boaretto & Pimentel (2015) discutem a dança da etnia Kaingang na perspectiva da educação intercultural, quer dizer, como essa dança contribui na efetivação da Lei 11.645/08.

Nesse segmento, Rodrigues *et al.* (2015) discutem a importância das Máscaras Ritualísticas Africanas na valorização dos costumes e tradições africana. Isto é, o trabalho procurou-se estimular o respeito às mais diversas manifestações culturais do povo africano, como parte integrante da formação miscigenada do povo brasileiro, por meio da confecção de esculturas em argila, e entre outras produções artísticas africanas.

Vale repetir que a análise dos trabalhos revelou diversos interesses em abordar a temática interculturalidade e as duas Leis em estudo. Por ser tematizada por diversas áreas de conhecimento, percebe-se que apesar de algumas questões ainda a desejar, contudo, já marcou presença em diferentes campos de saber. Pois, nas três plataformas exploradas, encontramos uma variedade de produções, desde livros; materiais didáticos; artigos científicos; teses; dissertações; projeto político-pedagógico e entre outras.

Relativamente quanto às instituições em que esses trabalhos foram produzidos (teses e dissertações), identificaram vinte e seis (26) instituições e dezessete (17) programas de pós-graduação. Nisto, é importante destacar a Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ), pela proveniência do maior número dos trabalhos, fato que nos motivou a interrogar sobre o que justifica esta instituição ter um número muito elevado de trabalhos que discutem a temática da interculturalidade, em comparação com as demais instituições analisadas. Esta inquietação levou-nos a consultar um dos instrumentos que regem essa instituição, notadamente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) onde pudemos constatar que essa universidade está alicerçada nos princípios do respeito às questões ambientais, assim como do respeito à diversidade cultural, intelectual, artística, política e religiosa. Portanto, um compromisso com respeito pela diversidade (PDI UFRRJ, 2017).

No que concerne à fundamentação teórica, por se tratarem de discussões de cunho decolonial e crítico, os aportes teóricos foram construídos com base nos trabalhos decoloniais, tendo os autores mais citados: Candau; Walsh; Santos; Silva; Oliveira; Munanga; Duarte; Fleuri, todos eles, em suas diversas obras.

Diante dos resultados obtidos nesta Revisão Sistemática de Literatura, pode-se concluir que este trabalho também pode ser entendido como uma avaliação da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no que concerne às diferentes maneiras, visões, olhares e interpretações que se têm a respeito, reveladas pelas produções acadêmicas. Ou seja, os diferentes tópicos evidenciam a complexidade dessa temática, em função de articular os mais diversos assuntos, alguns deles, antes ignorados.

Portanto, podemos com isto concluir este capítulo afirmando que a implementação dessas leis é muito mais do que uma simples inclusão da temática História e Cultura afrobrasileira, africana e indígena no currículo, mas é, sobretudo, uma mudança de perspectiva, que também contempla mudança de práticas pedagógicas, tendo em vista as demandas dessas leis. Além disso, são necessárias, também,

mudanças nas políticas públicas, na formação e nas condições de trabalho dos professores(as). Nisso, é importante acentuar que a pluralidade de percepções e inquietações que norteiam essa discussão nos convida a refletir que o mesmo assunto ou mesma temática é passível de diversos entendimentos e interpretações.

Portanto, o respeito pela diferença não deve resumir-se apenas ao contexto interpessoal, mas também deve contemplar o plano epistemológico, e assim, podendo dialogar de forma horizontal os mais diversos saberes e conhecimentos. Pois, alguns dos trabalhos analisados apontam essa possibilidade na medida em que articulam conhecimentos científicos com os conhecimentos produzidos fora do contexto acadêmico, notadamente pela população marginalizada.

Os trabalhos oriundos da área de Ciências naturais/exatas que tratam a temática intercultural, em especial sobre as essas leis, desafiam o entendimento de que essa temática seja apenas passível de ser aplicada nas áreas de humanas, em particular nas Disciplinas de história, arte e literatura. Ou seja, estes trabalhos abrem caminhos para perceber a transversalidade dessa temática, isto é, a forma como ela atravessa diversos campos de estudo.

3.6 - Interculturalidade no sistema educativo bissau-guineense

Neste tópico a análise da mediação da abordagem intercultural de se dá por meio de análise de dois documentos que constituem instrumentos que regem a educação bissau-guineense, notadamente o Plano Nacional de Ação e a Lei de Bases do Sistema Educativo, principalmente este último, por ser um quadro jurídico legal que organiza e estrutura a política educativa deste país. Dessa forma, tendo em vista o objetivo de identificar a presença da abordagem intercultural nestes documentos, nos procedimentos de análise, são apresentados os elementos constituintes, em forma de tópicos, para depois avariguar qual dos tópicos traz ou contempla questões intercultural.

Nesse sentido, em forma de tópicos, seguem a ementa ou elementos que constituem a Lei de Bases de Educação (2011) bissau-guineense:

- Capítulo I (Do Âmbito e Princípios): (artigo 1º - Âmbito de Conceito; artigo 2º - Princípios Gerais; artigo 3º - Objetivos Específicos);
- Capítulo II (Da Estrutura do Sistema Educativo): (artigo 4º - Esqueleto do Sistema Educativo; artigo 5º - Conceito de Educação não formal; artigo 6º - Áreas da Educação não Formal; artigo 7º - Estruturas e Animadores da Educação não formal;

artigo 8º - Conceito da Educação Formal e Princípio da Avaliação; artigo 9º - Conceito de Educação Pré-Escolar; artigo 10º - Objetivos da Educação Pré-Escolar ; artigo 11º - Estruturas e Animadores da Educação Pré-Escolar; artigo 12º - Universidade, Obrigatoriedade e Gratuidade; 13º - Fases e Ingresso; artigo 14º - Objetivos gerais; artigo 15º - Objetivos específicos; artigo 16º - Estruturação do Ensino Básico; artigo 17º - Saídas; artigo 18º - Caracterização; artigo 19º - Objetivos; artigo 20º - Organização e Acesso; artigo 21º - Via Geral; artigo 22º - Via Técnico-Profissional; artigo 23º - Interpenetração Entre o Ensino Secundário e a Formação Técnico-Profissional; artigo 24º - Formação Artística; artigo 25º - Organização e Acesso ao Ensino Superior; artigo 26º - Estabelecimentos; artigo 27º - Objetivos do Ensino Superior; artigo 28º - Graus e Diplomas; 29º - Investigação Científica; artigo 30º - Modalidades de Educação Escolar; artigo 31º - Formação Técnico-Profissional; artigo 32º - Afetação Institucional das Ações de Formação de Técnicos-Profissionais; artigo 33º - Conceito de Educação Especial; artigo 34º - Estruturação da Educação Especial; artigo 35º - Ensino Recorrente de Adultos ; artigo 36º - Ensino à Distância; artigo 37º - Educação para Comunidades Guineenses no Estrangeiro);

- Capítulo III (Dos Apoios e Complementos Educativos): (artigo 38º - Sucesso Escolar e Apoios; artigo 39º - Alunos com Necessidades Escolares Especiais; artigo 40º - Orientação Escolar e Profissional e Apoio Psicológico; artigo 41º - Ação Social Escolar; artigo 42º - Saúde Escolar; artigo 43º - Trabalhador-Estudante);
- Capítulo IV (Da Administração do Sistema Educativo): (artigo 44º - Princípios Organizacionais; artigo 45º - Parceiros no Processo Educativo);
- Capítulo V (Dos Recursos): (artigo 46º - racionalização dos Recursos; artigo 47º - Carreira de Profissionais da Educação; artigo 48º - Princípios Sobre a Formação de Docentes; artigo 49º - Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário; artigo 50º - Requisitos para Docência no Ensino Superior; artigo 51º - Formação Contínua; artigo 52º - Formação de Docentes para Educação Especial; artigo 53º - Princípios Enquadradores da Rede Escolar; artigo 54º - Recursos Educativos; artigo 55º - Recursos Financeiros);
- Capítulo VI (Do Enquadramento e Avaliação do Sistema Educativo): (artigo 56º - Equilíbrio e Organização Curricular; artigo 57º - Atividades Extracurriculares; artigo 58º - Avaliação do Sistema Educativo);

- Capítulo VII (Do Ensino Particular e Cooperativo): (artigo 59º - Caracterização; artigo 60º - Reconhecimento e Fiscalização; artigo 61º - Docência);
- Capítulo VIII (Das Disposições Finais e Transitórias): (artigo 62º - Desenvolvimento da Lei de Bases; artigo 63º - Formação Inicial; artigo 64º - Regime de Ingresso e Obrigatoriedade do Ensino Básico; artigo 65º - Direitos Adquiridos; e artigo 66º - Entrada em Vigor deste documento).

A segunda etapa desta análise documental consiste na identificação de questões que dizem respeito à temática da interculturalidade, conforme a noção de interculturalidade oferecida pelos autores: Candau (2002; 2011; 2012) e Banks (1993). Ou seja, buscamos destacar a presença de elementos interculturais identificados neste documento, de acordo com a organização do mesmo.

Começando no capítulo I (Do Âmbito e Princípios), identificamos a preocupação de articular diversos autores na definição de políticas educativas e administração escolar. Ou seja, textualmente, a alínea “d” do artigo 3º, versa sobre “Promover a participação de toda população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros atores do processo de educação, na definição de política educativa e na administração escolar” (GUINÉ-BISSAU, 2011, p. 3). É importante ressaltar que a eleição desta alínea como elemento intercultural, deve-se ao fato de a abordagem intercultural se pautar na inclusão e promoção do diálogo horizontal dos mais diversos agentes sociais, independentemente da posição social, raça, gênero e entre outros marcadores.

Dessa forma, esta alínea não fugiu desta regra, por promover a participação de diversos atores na dedinição de polítca educacional bissau-guineense e sua gestão. Nessa mesma linha perspectiva, identificou-se também as alíneas “g” e “h” do artigo 3º sobre os objetivos específicos da educação. A alínea “g” estabelece a garantia de igualdade de oportunidades para ambos os sexos. Isto é, rompendo com a hierarquia entre sexos (homens e mulheres), contribuindo dessa forma na superação das desigualdades entre homens e mulheres. Já a alínea “h” estabelece a salvaguarda do património cultural diversificado da Guiné-Bissau. Ou seja, incluindo a temática da diversidade no âmbtio da educação.

Identificou-se também no artigo 7º, sobre as Estruturas e Animadores da Educação não formal, a permissão e promoção da educação não formal. Tal como pode-

se ler neste fragmento: “Pode realizar-se a educação não formal em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mãos de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas, nomeadamente e rádio e a televisão educativas, bem como a internet” (GUINÉ-BISSAU, 2011, p. 4). Vale sublinhar que a proximidade deste artigo com a abordagem intercultural pode ser vista se considerarmos que ambos reconhecem práticas pedagógicas que acontecem fora dos espaços escolares, isto é, outras modalidades de educação que não sejam a educação escolar.

A alínea “c” do artigo 14º, sobre os objetivos gerais do Ensino Básico, determina a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense. Valorizar a identidade cultural bissau-guineense significa respeitar e valorizar a grande diversidade que lhe constitui. Nesse sentido, o elemento valorização da diversidade é uma presença da abordagem intercultural no sistema educativo bissau-guineense.

Tendo em vista a proposta intercultural de inclusão social dos mais diversos segmentos sociais, seria correto também destacar o artigo 33º que institui a Educação Especial no contexto da educação bissau-guineense. No mesmo âmbito, o artigo 41º sobre a Ação Social Escolar, determina a criação de condições para assegurar os alunos mais carecidos através de serviços de ação social (concessão de alimentos, materiais escolares e concessão de bolsas). Isto é, esta política de assistência aos estudantes mais vulneráveis estaria próxima da política de cotas raciais no contexto brasileiro.

Outro documento também analisado é o Plano Nacional de Ação, que tem como pano de fundo a educação de qualidade para todos. Para tal, consiste na materialização do direito à educação em que o Estado tem a obrigação de democratizar o sistema educativo, isto é, promover a igualdade e equidade com vistas a atender quaisquer necessidades, isto é, de qualquer natureza (de gênero, classe social, étnico e entre outras) (GUINÉ-BISSAU, 2003). Segue sua construção que posteriormente irá permitir sua análise:

- Apresentação da Guiné-Bissau (Geografia e clima; Demografia e Cultura; Situação Política e Administrativa; Quadro Macro-Econômico);
- Organização do Ministério da Educação Nacional (Natureza e Âmbito; Estrutura Orgânica; Órgãos e serviços);
- Descrição do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (Estrutura do Sistema; Evolução do Sistema Educativo; Quadro Institucional do Setor; Política do Governo em

Matéria de Educação e Formação; Financiamento da Educação/Formação; Constrangimento do Setor da Educação/Formação);

- Contexto de Educação (O Fórum Mundial sobre a EPT Realizado em Dakar em Abril de 2000; O Renascimento Africano);
- Metodologia de Elaboração do EPT;
- Diagnóstico e Prioridades Sub-Sectoriais;
- Desenvolvimento da Pequena Infância (Acesso; Enquadramento Pedagógico; Gestão; Principais Fatores de Estrangulamento da Situação Diagnósticada; Prioridades);
- Ensino Básico (Acesso; Qualidade; Gestão; Financiamento; Prioridade; Alfabetização);
- Educação Qualificada dos Jovens e Adultos (Acesso; Qualidade; Gestão; Principais Fatores de Estrangulamento da Situação Diagnósticada; Prioridades);
- Planejamento, Implementação, Monitoramento e Avaliação (Capacidade Institucional);
- Plano de Ação dos Sub-Sectores (Princípios Diretores do Plano de Ações para o Desenvolvimento de EPT; Princípios Diretores do Plano de Ação; Orientações Gerais; Estratégias Globais do Plano de Ação);
- Mobilização e Utilização de Recursos e Medidas de Reformas;
- Proteção e Educação da Pequena Infância (Objetivos Gerais; do Sub-Sector; Estratégias Globais; Intervenção das Ações; Inventário das Ações; Ações, Resultados Esperados e Estratégias; Componente Acesso; Componente Qualidade; Componente Gestão; Componente Financiamento);
- Ensino Básico (Objetivos Gerais do Sub-Sector; Estratégias Globais; Ações, Resultados Esperados e Estratégias; Componente Acesso; Componente Qualidade; Componente Gestão /Financiamento);
- Alfabetização e Educação de Adultos (Objetivos Gerais; do Sub-Sector; Estratégias Globais; Ações Resultados Esperados e Estratégias; Componente Acesso; Componente Qualidade; Componente Gestão);
- Educação Qualificada de Jovens e Adultos (Objetivos Gerais do Sub-Sector; Estratégias Globais; Ações Resultados Esperados e Estratégias; Componente Acesso; Componente Qualidade; Componente Gestão);
- Planificação e Implementação do PNA/EPT;

- Planificação;
- Implementação, Gestão, Concertação;
- Objetivos Gerais;
- Seguimento e Avaliação;
- Plano Operacional.

Com a análise deste documento, foi possível identificar como a interculturalidade está ou não presente nela. Nas primeiras observações que aparecem neste documento, constatamos no ponto 1.3.6, sobre Constrangimento do Setor da Educação/Formação, a desigualdade entre meninos e meninas, isto é, uma diferenciação importante no que refere o acesso ao Ensino Básico (27.000 meninos contra 20.600 meninas). Uma desigualdade que tem a ver com letramento em geral, como é também encontrado nos dados sobre analfabetismo na Guiné-Bissau, em que as mulheres constituem o maior número.

Diante dessa conjuntura, podemos dizer que esta realidade vai em contradição não apenas com a abordagem intercultural, no sentido de privilegiar um grupo em detrimento de outro, mas também contraria a própria Lei de Bases de educação, que no seu artigo 3º sobre os objetivos específicos da educação, alínea “g”, estabelece a garantia de igualdade de oportunidades para ambos os sexos.

Não obstante a disparidade de sexo acima alencada, evidenciou-se num dos pontos (1.4.1, sobre as recomendações do Fórum mundial de EPT, realizado em Dakar, no ano 2000) deste documento a preocupação com o acesso à Educação Básica e não só para às minórias étnicas. Isto é, “Fazer de maneira a que até 2015 todas crianças em dificuldade e aquelas que pertencem às minórias étnicas tenham a possibilidade de aceder a um ensino básico gratuito e obrigatório de qualidade e de prosseguir até ao seu término” (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 22). Assim, tendo em conta o objetivo proposto pelo Plano de Ação, de atender as demandas educativas no que concerne o acesso e permanência à Educação Básica às minorias étnicas, procedemos, a seguir, a uma breve contextualização em termos de dados estatísticos, como forma de apresentar se foi ou não atingido este objetivo, sendo que o documento que propõe o referido objetivo é do ano 2003, tendo como meta o ano de 2015. Neste âmbito, de início, encontramos conforme o Ministério da Educação Nacional – MEN (2015), que 60% da população

nacional vive na zona rural e enfrentam dificuldades em termos de acesso a bens e serviços, incluindo o acesso à educação.

Dessa forma, esta realidade contraria os pontos estabelecidos nos documentos que regem a educação bissau-guineense no que concerne a garantia de educação para todos. Isto é, a Guiné-Bissau enquanto país signatário da ONU, ao ratificar o tratado internacional sobre a garantia de direitos à educação, possui a obrigatoriedade de respeitar, proteger e garantir esse direito (UNESCO, 2017). Contudo, apesar de a Constituição da República e a Lei de Base do Sistema Educativo serem unânimes na ideia de que a educação é um direito de todos, independentemente de gênero, condição social e outros marcadores sociais, a realidade educativa guineense ainda revela muitos desafios nesse sentido. Estatisticamente, dos 67% das crianças que têm acesso à escola, apenas 46,1% concluem o ensino básico (MEN, 2015). De igual modo, na zona rural, 46% das crianças em idade escolar se encontram fora da escola, enquanto na zona urbana é de 25,7% (INE, 2015).

De fato, a disparidade de condições de acesso e permanência à educação entre a zona urbana e a zona rural é uma discrepância entre o objetivo da Carta Política do Setor Educativo, que estabelece a promoção e equidade de gênero, meio geográfico e categorias sociais e o cenário educativo. Nesta senda, Poças et al. (2019) observam que o sistema educativo bissau-guineense tem mostrado preocupação em relação à educação nas zonas rurais, isto é, zonas mais isoladas do país. Portanto, podemos concluir que a educação bissau-guineense revela estar distante de alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), no que concerne a educação para todos.

Cabe ressaltar que, por dois motivos, debruçamos sobre disparidade entre educação na zona urbana e zona rural, no que diz respeito a desigualdade de acesso a bens e serviços. O primeiro, é o fato de que apesar de o Plano Nacional de Ação, no seu ponto 1.4.1 estabelecer a meta de até o ano de 2015 fazer com que as todas as crianças, sobretudo as crianças pertencentes a minorias étnicas, acessem o ensino Básico gratuito e de qualidade, é importante ressaltar que na Guiné-Bissau não existe o grupo étnico minoritário em termos de minoria social, isto é, grupos étnicos socialmente dominados, como no caso de Brasil em que alguns grupos são menos valorizados em detrimento de outros. Por esse motivo, a desigualdade no contexto bissau-guineense se dá mais no âmbito geográfico mesmo. Ou seja, rural-urbano, em que este último é mais favorecido

em termos de acesso a bens e serviços. Portanto, constituiu um aspecto relevante para ser incluído ao discutir interculturalidade no contexto desse país.

Segundo, para realçar o descompasso entre os pontos estabelecidos nos documentos que orientam a educação bissau-guineense e sua própria realidade. Isto é, nossa análise a esse respeito pode também ser entendida como uma forma de avaliação do cenário educativo desse país, no que concerne sua obediência ou não aos documentos lhe regem. Nesse sentido, nos tópicos abaixo analisamos minuciosamente os pontos que constituem este documento.

Ainda em relação ao tópico Ensino Básico, ponto 2.2.2, sobre qualidade de ensino, identificou-se a ausência da temática de gênero no currículo escolar, ou seja, “Não integração no currículo escolar a perspectiva de gênero” (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 29). Este fato revela a falta de preocupação com a questão da diversidade e o respeito às diferenças. Pois o estudo de gênero é fundamental em função dos altos índices de desigualdade entre homens e mulheres, e também pelos elevados casos de violência contra mulher. Entretanto, em vista disso, podemos afirmar que a disparidade entre homens e mulheres no âmbito de acesso a Educação na Guiné-Bissau se deve a falta de preocupação com questão de gênero na elaboração de políticas públicas, em especial nas políticas educacionais.

Em atendimento à disparidade de gênero acima discutida, encontramos no tópico Ensino Básico, no ponto 4.2.2, sobre Estratégias Globais, a pauta sobre “Redução da disparidade entre sexos” (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 43). Esta iniciativa pode ser vista como reconhecimento da desigualdade entre homens e mulheres no acesso à educação, sabendo que a Lei de Bases da educação determina a igualdade de oportunidades. Portanto, para além de ser uma obediência à referida lei, constitui por outro lado uma superação da desigualdade e promoção de igualdade de gênero.

No tópico Alfabetização e Educação de Adultos, encontramos na Ação 3, sobre adoção de línguas nacionais,

Compromissos/engajamentos regionais em matéria de política de línguas nacionais assumidos; dispositivos legais sobre as línguas nacionais em vigor; regulamentados e normas de utilização das línguas adotados; programas de alfabetização em línguas nacionais em uso; Escritos em línguas nacionais divulgados e valorizados; em maior interesse pelas línguas nacionais (PNE GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 48).

À luz do fragmento acima, é importante observar que a valorização das línguas nacionais³⁹ contribui não só na valorização e promoção da cultura e identidade bissau-guineense, tendo em vista o fato de que a língua é um elemento de cultura, mas por outro lado, esta valorização das línguas nacionais é uma forma de democratização das mais diversas línguas que compõem o mosaico cultural bissau-guineense, isto é, no seu diálogo com as línguas estrangeiras. Dessa forma, essa articulação favorece à abordagem intercultural que também propõe a democratização e diálogo entre as diferentes línguas.

Em suma, através da análise dos dois documentos importantes da definição e da gestão de política educativa bissau-guineense, notadamente a Lei de Bases de Educação (2011) e o Plano Nacional de Ação (2003), foi possível observar que a sinalização da abordagem intercultural no sistema educativo deste país é demasiadamente insignificante. Portanto, articulando esta realidade com o fato de que a formação e identidade nacional bissau-guineense é o resultado dos mais diversos grupos étnicos, isto é, uma enorme diversidade, seria correto concluirmos que existe um descompasso entre a formação e identidade nacional bissau-guineense com sua realidade educacional, ou seja, a política educativa deste país não contempla as demandas de sua formação nacional.

Admitimos que é de suma importância dialogar com trabalhos que discutem a educação na Guiné-Bissau e, sobretudo, os que possam trazer reflexões à luz da educação e interculturalidade, mas, infelizmente em nossas buscas não tivemos sucesso em encontrar trabalhos que discutem especificamente esse tema no contexto bissau-guineense. Todavia, o trabalho de Morgado *et al.* (2016) oferece-nos a resposta sobre a questão acima, acerca da inadequação das políticas educativas bissau-guineense a sua realidade nacional, isto é, de não atender às demandas da diversidade que lhe é característica. Tomar este trabalho como resposta da questão supracitada, levou em consideração sua assertiva acerca dos impactos e consequências da dependência deste país a ajuda externa. Conforme estes autores, a condição periférica da Guiné-Bissau, um condicionante à dependência de ajuda externa, é um grande desafio deste país no que diz respeito à construção do seu currículo de forma autónoma e independente.

³⁹ As línguas nacionais compreendem as diversas línguas dos grupos étnicos que compõem a Guiné-Bissau.

Ou seja, o que os autores pretendem enfatizar é que a construção do currículo na Guiné-Bissau é quase um processo externo, tendo em conta sua dependência de alguns poderes transnacionais, que em função de seus financiamentos, têm definido as políticas educativas curriculares deste país. Portanto, nessa definição, as questões propostas são apenas de interesse dos financiadores, sem que quase tenha a ver com a realidade do país. Nisto, é possível lembrar dos desafios do subdesenvolvimento do continente africano, atrelado a dois fatores: fatores endógenos e fatores exógenos.

Nos fatores endógenos encontramos: os conflitos armados; os movimentos migratórios; a falta de humanismo; a corrupção e a incompetência de muitas lideranças africanas. Já os fatores exógenos, destacam-se: o legado da escravidão; colonização; cobiça, manipulação e exploração de governos multinacionais (ROQUE, 2005 *apud* BEMBE, 2016). Sendo assim, podemos apurar que existem alguns fatores que dificultam a adoção de políticas educacionais interculturais no sistema educativo guineense, entre os quais, sua dependência a ajuda externa, e portanto, uma falta de independência e autonomia na elaboração de suas políticas educacionais curriculares.

Por conseguinte, fazendo uma comparação com a realidade brasileira, repara-se que, apesar de os resultados da análise da Revisão Sistemática de Literatura também apontarem para algumas lacunas em relação à abordagem intercultural no sistema educativo brasileiro, entre as quais, a falta de formação de professores na perspectiva da diversidade, porém ficou evidente que existem mais avanços em termos de promoção e efetivação de políticas educacionais interculturais na política educacional brasileira. Aliás, o fato de o Brasil implementar uma lei para este fim, já evoca um alto nível de comprometimento com uma educação para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não possamos afirmar que resolvemos ou ultrapassamos os desafios que este trabalho buscou tematizar, mas tendo em vista o percurso e os resultados, podemos dizer que lançamos mão de discussões acerca de questões que julgamos serem pertinentes para diversos contextos e campos de conhecimento. Afirmamos isso porque os resultados encontrados nesta pesquisa nos permitem considerar que a temática discutida é transversal, por estar presente e ser significativa a diferentes dimensões e campos de conhecimento. Por articular a questão identitária, epistemologia, democrática, política, e entre outras, a interculturalidade deve ser entendida como alternativa para o combate da dominação de um grupo sobre outros, de um conhecimento sobre os outros, de uma língua sobre outras, de uma cultura sobre outras, e etc.

Dessa forma, por contemplar diversas dimensões, é importante acentuar que é necessário superar algumas interpretações a respeito de sua definição, em que comumente é entendida como uma política e/ou abordagem voltada especificamente para a população negra, afro-americanos, como às vezes acontece nos Estados Unidos. No contexto brasileiro, algumas pesquisas apontam a existência de um entendimento acerca da interculturalidade como uma política de concessão de privilégio à população negra, afro-descendente e indígena. Fato que também é desconstruída por muitos trabalhos ao apontarem a importância desta abordagem na promoção de uma sociedade democrática e inclusiva, um desafio para um mundo demasiadamente polarizado. Dessa forma, observa-se diversas formas de interpretação do que seria a interculturalidade, que por sua vez revela o caráter pluralista da construção do conhecimento, que, portanto, necessita de ser aceita e respeitada.

Importa ressaltar a questão proposta por muitos trabalhos acerca da aplicação dessa abordagem nas áreas das Ciências Humanas e até mesmo nas Ciências Naturais/Exatas. Esta questão é antiga, pois o próprio Banks também já foi desafiado com a mesma por um professor de matemática que julgou essa temática ser irrelevante e inaplicável na sua disciplina. Por isso, ao reconhecer que se trata de um conceito complexo e multidimensional, Banks (1993) não poupou esforços em explicitar as possibilidades de sua aplicação. Isto é, que ela é passível de ser aplicada em todos campos de saberes, tal como podemos constatar através dos resultados de nossa Revisão Literatura em alguns trabalhos, como é o caso da Etnomatemática, de D'Ambrosio.

Não foi difícil para Banks perceber onde é que residia as dúvidas e equívocos acerca da aplicação desta abordagem nas áreas de Ciências Naturais/Exatas, pois existe uma interpretação equivocada acerca da aplicação dessa abordagem na sala de aula, por ser resumida a uma simples inserção de conteúdos nas aulas. Nesse sentido, observa-se que existe uma falta de preparação dos professores para uma educação na perspectiva da interculturalidade. Portanto, isso revela que um dos desafios da efetivação da abordagem intercultural nos sistemas educativos é sua interpretação limitada e a falta de formação de professores numa perspectiva da educação intercultural.

Dessa forma, apresentamos as cinco dimensões da educação intercultural⁴⁰ conforme Banks (Id. Ibid.), com o objetivo de oferecer subsídios para os professores no que concerne à aplicação desta abordagem nas suas práticas pedagógicas. A primeira dimensão – integração do conteúdo, referente à integração de conteúdos étnico-racial, parece para muitos a essência da proposta da educação intercultural, isto é, como se ela resumisse na integração dos conteúdos referentes à história e à cultura das minorias sociais. Um grande equívoco. Pois se essa proposta de educação fosse apenas tratar de conteúdos sobre as minorias, longe estaria de ser transversal pelo seu caráter reducionista da prática educativa.

Nesse tocante, propomos desconstruir esse entendimento que ao resumir a educação intercultural a sua primeira dimensão, acabam ignorando as demais dimensões, também fundamentais na execução desta modalidade de educação. Isto é, para além da integração dos conteúdos, as outras dimensões propõem entre outras coisas, mecanismos de redução do preconceito; práticas pedagógicas pautadas na equidade e na criação de uma estrutura social que fortalece o empoderamento. Portanto, resumir a educação intercultural a integração dos conteúdos, significa limitar demasiadamente sua impotência e seu potencial.

Diante disso, buscamos ser coerente com a nossa própria abordagem, isto é, dialogar com os autores de diversas inspirações e correntes teóricas, a fim de articularmos diversas perspectivas sobre a nossa temática. Por isso, para o alcance de nossos objetivos, discutimos alguns conceitos que julgamos serem fundamentais nessa discussão. Por exemplo, no primeiro capítulo, sobre educação, cultura e interculturalidade, ao discutir a cultura, exploramos trabalhos de diferentes autores para

⁴⁰ Integração de conteúdo; processo de construção do conhecimento; redução do preconceito; uma pedagogia de equidade; e uma cultura escola e uma estrutura social empoderadoras.

desta forma trazer as três principais acepções de cultura (cultura como cultivo; cultura como civilização, uma perspectiva cartesiana e por último, cultura como modo de vida, uma perspectiva antropológica e sociológica). Dentre essas acepções, adotamos a última por ser a mais coerente com a nossa discussão. Pois, ao entender a cultura como modo de vida, que compreende valores, hábitos, costumes, visão de mundo e etc., obrigatoriamente somos desafiados a respeitar os mais diversos modos de vida, isto é, de existir no mundo; de igual modo, respeitar os elementos que compõem essas culturas.

Portanto, adotar essa acepção do termo cultura está em consonância com a perspectiva intercultural, que demanda o respeito pelas diferenças e a valorização da diversidade. Da mesma forma, ao discutirmos o conceito de educação, dialogamos com diferentes perspectivas a fim de articular os diferentes entendimentos sobre a educação. Também não foi diferente ao discutir a noção de multiculturalismo, que mesmo deixando claro nossa apropriação ao multiculturalismo intercultural, não deixamos de debruçar sobre as demais.

Nesse sentido, ao discutirmos sobre formação e identidades nacionais brasileira e bissau-guineense, articulamos autores de diversas lógicas de pensamento. Por exemplo, sobre a formação social brasileira, os autores clássicos dessa discussão, denominados de intérpretes do Brasil, apresentaram muitas divergências sobre o mesmo assunto, e mesmo assim foi possível extrair dessa divergência aquilo que parece ser o consenso entre os mesmos, que seria a ideia de que a formação e identidade nacional brasileira se deu na base da diversidade, isto é, as mais diversas matrizes étnicas e culturais.

A mesma lógica de explorar os diferentes autores também foi aplicada na discussão sobre a formação e identidade nacional bissau-guineense. Ou seja, mesmo sendo que todos os autores elegidos discutem a formação social bissau-guineense, cada um deles tem sua forma diferente de entender essa formação, ou melhor, questões específicas. Não obstante, esses autores foram pelo menos unânimes de que a formação e identidade bissau-guineense se deu mediante a articulação dos mais diversos grupos étnicos para luta pela independência.

Diante do exposto, pode-se observar que empreendemos uns esforços em busca de elementos que provam a diversidade ser um elemento constituinte dos dois países (Brasil e Guiné-Bissau), embora de modo mais avançado no Brasil, para com isso defendermos a importância e necessidade de fomentar a discussão da abordagem

intercultural nos seus sistemas educativos; mais que isso, avaliar de que maneira está presente e como deveria, tendo em conta o fator diversidade que lhes são característicos. Tal como buscamos fazer.

O terceiro capítulo foi o cerne de nossa discussão, onde buscamos materializar nosso objetivo geral – discutir a interculturalidade nos contextos: brasileiro e bissau-guineense, através da análise de sua presença e/ou mediação nos seus sistemas educativos. Os recusos utilizados para o alcance de nossos objetivos foram eficazes para atender aquilo que propomos realizar. Isto é, a Revisão Sistemática de Literatura utilizada para o contexto brasileiro, na análise da presença da abordagem intercultural, no que diz respeito às diferentes visões, olhares, entendimentos e questões que norteiam sua discussão, mostrou resultados apontaram limites e possibilidades. Além disso, através das diversas questões discutidas nos trabalhos, foi possível entender que a educação intercultural é muito mais de que inclusão de conteúdos étnico-raciais, mas sobretudo uma mudança de paradigma, uma vez que sua proposta requer outros olhares acerca das questões sobre diferenças, e portanto, mudanças também de práticas pedagógicas.

Importa ressaltar sobre algumas diferenças entre as duas realidades estudadas. Uma delas, a Guiné-Bissau não tem nenhuma lei sancionada para obrigatoriedade de ensino da temática história e cultura das minorias, diferente do Brasil. Nesta senda, é importante elucidar que apesar da grande diversidade presente na formação da identidade nacional bissau-guineense, em comparação com realidade brasileira, não é identificada algum grupo étnico⁴¹ o qual é invisibilizado, ou seja, não é realidade ou se existe é insignificante, a sobreposição de um grupo étnico sobre o outro, tal como é realidade no contexto brasileiro, como bem os autores apontaram.

Ao concluir, devemos dizer que mesmo elegendo os dois países para a discussão da interculturalidade, devido aos motivos já expostos, entre os quais, por ser bissau-guineense e pela transversalidade dessa abordagem, deve ser incentivada sua discussão e aplicação, enquanto alternativa para criação de justiça social e promoção de uma sociedade mais democrática e integradora, devido a grande polarização da sociedade mundial.

⁴¹ Lembrando que a formação social bissau-guineense não envolve a questão racial e sim, étnica.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 5, n. 1, 2016.

AMONA, Dingana Paulo Faia. **Narrativas sobre Guinendade/i**: identidade nacional e diversidade étnica na Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Atropologia, UFC/UNILAB, Fortaleza, 2020.

ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR. Boletim Oficial. Suplemento. Lei n.º 04/2011. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Bissau: República da Guiné-Bissau.

BALANDIER, Georges. A situação colonial: abordagem teórica. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 33-58, 2014.

BANKS, James A. Multicultural Education: Development, Dimension and Challenges. **The Phi Delta Kappan**, Vol. 75, No. 1 (sep., 1993), p. 22-28.

BOMFIM, M. **A América latina**: males de origem [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p. 78-6.

BRANDÃO, C. R. **Educação como Cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria (Carlos Comitini)**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980. (Coleção Terceiro Mundo. Vol. 04. Cap. 04).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: Da luta armada à construção do Estado-Nacional e diversidade Étnica (1959-1994)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, Salvador, 2013.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 2010, 8.1: 607-630.

CHACON, Vamireh. **A construção da brasilidade**. Marco Zero, 1ª edição (1 de janeiro, 2001).

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Brasiliense, 2017.

CONDORCET, J. A. N. C M. **Cinco memórias sobre instrução pública**/Condorcet; tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CORTE REAL, Márcio Penna. **As musicalidades das rodas de capoeira(s):** diálogos interculturais, campo e atuação de educadores. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Éditions La Découverte, Paris. Tradução EDUSC, 1999.

DAMATTA, Roberto. 2004. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

D'AMBRÓSSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo, 1990.

D'ANGELO, Martha. Natureza, cultura e educação em rousseau. **Revista Enfil-ISSN 2317-6628**, 2016, 6: 107-123.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Edição brasileira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Unesp, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. 275 p.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**. – 23ª ed. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREEDEN, Michael. **A very short introduction**. Oxford University Press; 1ª edição (18 de dezembro de 2003).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1972.

FREEDEN, Michael. **Ideology: A very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, n. 61, p. 147-162, 2001.

GOHN, M. D. G. M. (1997). **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. Edições Loyola.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

INSALI, Osniel Paulo. **Relação entre o propósito epistemológico da UNILAB e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**. Trabalho de Conclusão do Curso – UNILAB/CE, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 2001.

LEISTER, Margareth; DICHER, Marilu. Multiculturalismo emanipatório, igualdade e tolerância. **Revista Mestrado em Direito, Osasco**, ano 13, n. 1, p. 247-282.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme**. In: Anthropologie structurale deux. Paris: Plon, 1973, p. 45-56.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Cortez editora, 2002.

LOPES, Carlos. Construção de identidades nos rios de Guiné do Cabo Verde. **Africana studia**, 2003, Nº 6. P. 45-64.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Formação docente: exercício da coexistência de 1 práticas que valorizem as diferenças culturais**. 2015.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, Adriano M. **O sujeito entre natureza e cultura no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, 2016, 9.2.

MEN (Ministério da Educação Nacional) (2015). **Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025)**. Bissau: República da Guiné-Bissau.

MONDAINI, Marco. **Cultura em tempos de libertação nacional e revolução social**: Amílcar Cabral, Samora Machel e Mário de Andrade. Organizador: Marco Mondaiini. – Recife: Editora UFPE, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

NAMONE, Dabana na. **A Luta pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC**: etnicidades como problema na construção de uma identidade nacional. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp: Araraquara, 2014.

NGOENHA, Severino Elias. **O retorno do bom selvagem**: uma perspectiva filosófica-africana do problema ecológico. Edições Salesianas, 1992.

NHAGA, Ghorque Joaquim. **Formação de Identidade Nacional na Guiné-Bissau**. Monografia (Bacharel em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais/Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília- UNB, 2011. Pp. 82.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A escola nova**. 1986.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. Brasiliense, 1985.

PAIVA, Wilson Alves de. Progresso e Depravação: a cultura como rémédio. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 134, Ago/2016, p. 421-440.

PINTO. Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: os problemas filosóficos da pesquisa científica. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

POÇAS, Ana ; SANTOS, Júlio Gonçalves ; et MORGADO, José Carlos. **Contributos para contextualizar o currículo na educação em meio rural na Guiné-Bissau**: uma investigação em curso In : COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade : Livro de Atas [en ligne]. Lisboa : Centro de Estudos Internacionais, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; FERREIRA, Roberto Leal. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Ubu Editora, 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 949-967, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim 1941 – **Metodologia do Trabalho Científico**/ Antonio Joaquim Severino – 23ª. Ed. Ver e atual – São Paulo: Carrez 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002.

SILVA, P. B. G. (2018). Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, 34, 123-150.

SOUZA, Osmaria Rosa. E MALOMALO, Bas'Ilele. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. **Interfaces Brasil/Canadá. Canoas**, v. 16, n. 1, 2016, p. 256–293.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Leya, 2017.

SUANNO, M. V. R. *et al.* **Educação, multiculturalismo e didática crítica intercultural**. In: Didática, multiculturalismo e interculturalidade crítica [livro eletrônico] / Organizadores Marilza Vanessa Rosa Suanno ... [et al.]. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

TAMIZARI, Fabiana, *et al.* **Conhecimento e educação no pensamento de Diderot**. 2018.

UNESCO (2017). **Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo 2017/8. Responsabilização na educação: Cumprir Nossos Compromissos**. Global Education Monitoring Report. Acessado em 03 de abril de 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593>.

WAGLEY, Charles (Ed.). **Race and class in Rural Brazil**. Paris: UNESCO, 1952.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2009.

ZECA, Emílio Jovando. **A Construção da Identidade Africana e os Líderes Mais Representativos Deste Processo**. Maputo, Moçambique, maio de 2010.

Google acadêmico

ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos na Amazônia amapaense. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 396-412, 2021.

ARRUTI, José Maurício. Da educação do campo aeducação quilombola: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 31, n. 1, p. 164-179, 2011.

CALDAS, Camila Chueire. **Religiões de matriz africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre cultura histórica e cultura escolar**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2019. P. 133.

CESAR, Layla Jorge T. **Educação Intercultural**. Editora Dialética, 2021.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. “Com quantos paus se faz uma canoa?” Etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana. **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 26, p. 101-127, 2018.

CIRÍACO, Klinger Teodoro *et al.* Ações de ensino, pesquisa e extensão e suas potencialidades à promoção de práticas para a educação das relações étnico-raciais. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 43178-43200, 2020.

DE ARAGÃO ARAÚJO, Patrícia Cristina. Diálogos interculturais na educação escolar: reflexões sobre os povos indígenas. **Tabebuia**, v. 2, p. 260-267, 2012.

DE CASTRO OLIVEIRA, Roberta Caiado *et al.* Peles de Imagens” de Davi Kopenawa e Bruce Albert: um ato de desobediência epistêmica rumo a decolonialidade da história indígena yanomami. **Revista Temporis [ação](ISSN 2317-5516)**, v. 18, n. 1, p. 172-196, 2018.

DINIZ, Edson Araújo *et al.* **Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro**. 2016.

MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade. **Tudo que a boca come: a capoeira e suas gingas na modernidade**. 2020.

MARTINSI, José Endoença. **Negritice, translatio e Exu de mulheres negras: signifyin (g) e identidades na literatura negra em tradução**. 2021.

ROCHA, Maria Corina. **Imagens e Palavras: suas correspondências na arte africana**. 2007. Tese de Doutorado. dissertação de mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo.

NUNES NETO, Francisco Antonio. Interdisciplinaridade E Interculturalidade: Mestres E Mestras Dos Saberes No Ensino De História Na Escola Básica. **Revista FSA**, v. 13, n. 2, 2016.

PEREIRA, Danilo Neves; REES, Dilys Karen. **Uma visão intercultural crítica do ensino de Dead man’s path**. 2022.

PIZZI, Maria Claudia Bontempi; MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Reflexões sobre o ato tradutório em trechos de literatura indígena: REFLECTIONS ON TRANSLATION IN EXCERPTS FROM INDIGENOUS LITERATURE. **Ideação**, v. 24, n. 2, p. 63-84.

SILVA, Sandro José da. **Crítica pós-colonial: Panorama de leituras contemporâneas**. 2015.

SILVA, Solange Mara Moreschi *et al.* **Danças circulares sagradas: potencialidades interculturais na formação de educadores**. 2017.

SILVA, Solange Mara Moreschi; GRANDO, Beleni Saléte. Nos corpos da dança: a educação intercultural na formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/2, p. 527-548, 2017.

VIEIRA, Mariana Santos Canuto. **Discutindo estereótipos étnico-raciais em aulas de PLE: a abordagem (ou a falta dela) sobre o racismo no Brasil e a CCI como alternativa possível**. 2021. Tese de Doutorado.

Biblioteca digital de teses e dissertações

ALVES, Gabriella Karoline de Jesus. **Sequência didática para o ensino de Ecologia do Cerrado: abordagem na perspectiva da temática indígena**. 2022. 132 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ANDRADE, Patricia Gomes Rufino. **Olhares sobre jongos e caxambus : processos educativos na práticas religiosas afro-brasileiras**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2013.

ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera. **Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história - aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Assunção, Jefferson Machado de. **Exu e Hermes: um xirê intercultural?..** 2016. 129 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

BESSA, Alyne Fonseca. **A Educação Quilombola no contexto multicultural: o caso da E. M. Rio das Pedras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

BARRETO, Amanda Aragão. **A Lei 10.639/2003: estratégias docentes de promoção da igualdade racial através do ensino de história**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

BARROS, Claudia de Oliveira. **Indiossincrasias Guarani Mbya: A identidade, a escola e o audiovisual**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira. **Corpo, cultura e educação (física) nos quilombos da serra**. 2021. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

BRANDES, Silvely. **Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: uma perspectiva bakhtiniana**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Parana, 2017.

BARROSO, Aline Vicentina Santos. **A cultura indígena nos museus da cidade de Belo Horizonte**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CHAGAS, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das. **Mulheres negras - tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COELHO, Pollyana Santos. **Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Comunidade Quilombola do Mel da Pedreira no Amapá: protestantismo como eixo de identidade religiosa**. 2017. Tese (Doutorado em Teologia) - FACULDADES EST, Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2017.

DIAZ, Mariane Del Carmen da Costa. **E o índio, tem vez? narrativas indígenas sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

EICHHOLZ, Gerda Langmantel. **Aprendizagens da lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT**. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

EULÁLIO, M. de M. C. **Orality: literatura e cultura africanas em aula de língua portuguesa**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2016.

ENEVAN, édina Aparecida da Silva. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/le.** 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

Fanelli, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FARIAS, Úrsula P. L de. **Para além do “bê-a-ba”, “B” de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo.** 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

FERREIRA, Alan Serafim. **Cartografias “Outra” na EJA: por uma prática decolonial no ensino de Geografia.** 2018. [181 f.]. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2018.

FRANCISCO, Maiza da Silva. **A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias.** 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2019.

GONZAGA, Kézia Ribeiro. **A experimentação no ensino de química e os saberes indígenas.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC)) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

GUIL, Marcelle Feigol. **Contos da África anglófona: uma proposta para o desenvolvimento da competência intercultural crítica na formação de professores de inglês no Brasil.** 2018. 179f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LIMA, E. V. G. **Princesas, Black Power e outros mares: a construção da identidade negra na produção infanto-juvenil de Kiusam de Oliveira.** 2021. 142f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB. 2021.

LOPES, Carla Machado. **Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra uma experiência d implementação da Lei n. 10.639 de 2003.** 2010. 168 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Nádia da Luz. **Quando os pensamentos se expandem em todas as direções: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2018.

MARINHO, Geonara Marisa de Souza. **Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial: vozes e tensões no projeto curricular do estado de Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação Educação, João Pessoa, 2014.

MARTINS, Dalila Gonçalves. **Cocar e Universidade: um paradigma híbrido**. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses**. 2012. 195f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

MENEGON, Patrícia Pinheiro A **África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, São Luís, 2015.

NASCIMENTO, Andira Araújo. **História e cultura afro-brasileira e afro-anglófonas nas aulas de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), Salvador, 2019.

NERI, Christiane Soares Carneiro. **Black identity and recognition: inquiring about Brazilian Federal Law n. 10.639/03 at municipal schools in the city of João Pessoa/PB**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. **Cultura afroceanaense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo numa escola pública de Fortaleza**. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

OLIVEIRA, Rosalva Maria Gomes de Araujo. **Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental**. 2017. [173 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se**

torna obrigatoriedade curricular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Erica de. **Multiculturalismo e Ensino de Ciências na Educação Básica: Desafios e Potencialidades da Astronomia Cultural.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2020.

PAULO, Adriano Ferreira de. **Violência religiosa no ensino de história: renovação carismática católica contra as religiões de matrizes africanas no Brasil e em Moçambique.** 2020. 190f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2020.

PERREIRA, Tainara de Souza. **Entre livros e lutas, quilombos e culturas - pela valorização da cultura quilombola.** 2018. [110 f.]. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

PINGO, Lizandra Cortes. **Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RAMALHO, Anderson Pereira. **Loas, tambores e gonguês: a interculturalidade do maracatu de baque virado pernambucano, na perspectiva de uma educação para a igualdade racial.** 2016. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

RIBEIRO, Estela. **Projeto Consciência Negra: relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015.** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola.** 2015. 324f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

RODRIGUES, Marcelino Euzébio. **Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes do Município do Rio de Janeiro.** 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

RODRIGUES, Marta de Souza. **A diversidade do conhecimento sobre o céu e o ensino de astronomia: propostas didáticas e potencialidades da astronomia cultural. Dissertação de Mestrado.** 2015. 185p São Paulo/SP, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2015.

SANTIAGO, Nelson Lopes. **Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre neopentecostalismo e a lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. **Revista África e Africanidades: educação antirracista na perspectiva de docentes da educação básica.** 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu / Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

SANTOS, T. J. P.dos. **Intercompreensão de línguas românicas e canções africanas: uma proposta plurilíngue e intercultural na formação de professores de língua inglesa.** 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia.** 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.

SARAIVA, Darlane Cristina Maciel. **O ensino e a aprendizagem da matemática na educação escolar indígena da etnia Sateré-Mawé.** 2016. [83 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2016.

SERPA, Aila Oliveira. **Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantineses.** 2017.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

SILVA, Keyde Taisa da. **O Ensino da arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas.** 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2019.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. **Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História.** 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Geranilde Costa. **O uso de literatura de base africana e afrodescendente junto a crianças de escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro.** 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó : uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2018. 102 f.. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018.

SILVA, Cíntia Mariane. **Educação vem de casa (?): Um ensaio sobre relações raciais, família e educação**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2017.

SILVA, Anessa Fernanda da. **A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de sociologia no ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

SILVA, Maria José da. **Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, Seropédica, 2015.

SOARES, Tathiana Santos. **História e cultura dos povos indígenas na formação de professores em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SOUZA, Joseane Silva. **Identidades negras no livro didático de espanhol**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Salvador, 2016.

SOUZA, Angela Silva de. **A lei 10.639/03 no ensino fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, Niterói, 2016.

SOUZA, Marisa Santos de. **A implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na rede de ensino de Ipaçu: uma proposta de intervenção curricular intercultural**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal de Bahia. Faculdade de educação,. Salvador, 2017.

TAVARES, Leonardo de Jesus. **Esse terreiro tem história: ensinando história e cultura afro-brasileira por meio de um estudo sobre candomblé**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

Portal periódico da capes

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes. Interculturalidade na educação infantil: a matriz curricular das relações étnicoraciais. **Revista Teias**, 2019, Vol.20 (59), p.72-8.

ALVES BRITO, Alan, Vitor Bootz, and Neusa Teresinha Massoni. Uma Sequência Didática Para Discutir as Relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 E 11.645/08) Na Educação Científica. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física** 35.3 (2018): 917-55. Web.

BARBOSA PIRES, M. de F. A cidade como fonte histórica: proposições para o ensino da temática indígena e afro-brasileira numa perspectiva relacional. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1074–1103, 2021

ANDRADE, Lilian Santos de; CEREZER, Osvaldo Mariotto. Saberes e Práticas Docentes: Implementação da Lei Federal 10.639/2003 na Educação Básica, Poconé/MT. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 4, p. 1484-1511, 2022.

BOARETTO, J. D.; PIMENTEL, G. G. de A. Os kaingang do ivaí, suas danças e a educação intercultural. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 633–644, 2015.

CRESSONI, Fábio Eduardo. Pressupostos para ler a educação intercultural no Brasil colonial a partir da missão jesuítica. Anos 90: **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 27, 2020.

DAMASCENO, Maira. Pesquisa ação e possibilidades de interculturalidade crítica e decolonização da prática acadêmica: comunidade Kanhgág (Kaingang) Por Fi Ga/RS/Brasil. **PerCursos**, v. 22, n. 48, p. 284-318.

DA ASSUMPÇÃO, Jéssica Lícia; PEREIRA, Pedro Mülbersted. A invisibilização dos indígenas e dos negros nas histórias das fortalezas catarinenses e o Ensino de História. Fronteiras: **Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 134-157, 2019.

DA ROSA, Francis Mary Soares Correia. Kamba'i: ensaio sobre o uso da literatura indígena para uma educação intercultural. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 24, n. 2, p. 167, 2015.

DA SILVA, Gilson Divino Araújo; NEVES, Josélia Gomes. Educação intercultural e os aspectos da lei nº 11645/2008–história e culturas indígenas. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 2, p. 73-85, 2020.

DA SILVA PRESTES, F.; FENSTERSEIFER, P. E. Laços (in)visíveis no espaço escolar: a temática indígena e os princípios do Buen Vivir. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 2, 2020.

DA SILVA ROIZ, Diogo; DOS SANTOS, Jonas Rafael. A construção social da cidadania num país intercultural: o uso de imagens no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. **Educere et Educare**, v. 14, n. 32, p. 10-17648/educare. v14i32. 20792.

DE ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. **Patrimônio e Memória**, v. 10, n. 2, p. 218-234, 2014.

DE CASTRO LEÃO, Andreza Marques; CARNEIRO, Rita de Kássia Cândido; BULZONI, Ana Maura Martins Castelli. As necessidades formativas do professor iniciante: os desafios da diversidade na escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4217123-e4217123, 2020.

DE MATOS, Ivan; JUNIOR, Silva; DE ALMEIDA, Rosiléia Oliveira. A Biogeografia e a temática da diversidade cultural na educação superior: contribuições da ecologia de saberes na formação de professores (as) de geografia. **Para Onde!?**, v. 12, n. 2, p. 207-215, 2019.

DE PINHO, Vilma Aparecida *et al.* O elemento islâmico na história e cultura afro-brasileira: referências para a promoção da lei nº 10.639/03. **Horizontes**, v. 34, n. 1, p. 55-68, 2016.

DE SANTANA, Paula Manuella Silva. Demarcando telas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, p. 57-67, 2021.

DOS SANTOS RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes; DE OLIVEIRA BARBOSA, Mayara Lustosa; RIBEIRO, Cristiane Maria. Documentos oficiais e legislações educacionais no combate às desigualdades raciais: Estudo com base na PNAD. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4360011-e4360011, 2021.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; FERNANDES, Elder Bruno Ferreira; WEINSTEIN, Mary. Formação docente e relações étnico-raciais: narrativas de professoras do ensino fundamental. **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 9, p. 167-185, 2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa; SILVA, Ana Paula da. DEZ ANOS DEPOIS: O VOO DO PASSARINHO, A SABEDORIA DO BEIJA-FLOR. **Cadernos CEDES**, v. 39, p. 297-319, 2019.

GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva. Interculturalidade no ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 325-340, 2022.

GAYO, Clarice Ehmke; WITTMANN, Luisa Tombini. Quero e vou continuar sendo índia aqui, lá ou acolá: Ensino de história indígena através de narrativas de mulheres Laklânô-Xokleng que vivem em cidades. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 189-213, 2022.

GOMES, Luana Barth. Em busca da Yvy Mara Ey (Terra sem Males): A procura por um território de visibilidade através da interculturalidade. **POLIS, Revista Latinoamericana**, v. 13, n. 38, p. 133-147, 2014.

GONÇALLO, Regina Lima Andrade *et al.* Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 21, n. 1, p. 18-27, 2019.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; PEDROSA, Neide Borges. A temática indígena nas escolas: experiências de formação continuada de professores em Minas Gerais. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 193-206, 2018.

KATO, Danilo Seithi; LUCIANO, MICHAEL; SILVA, GRAÇAS. Narrativas interculturais: educação em Ciências e capoeira com adolescentes privados de liberdade. **Revista de Ciências da Educação**, p. 211-233, 2018.

LISBOA, Emanuel Jackson *et al.* Educação Intercultural e Integração Social: Uma Proposta Pedagógica para a Docência no Sistema de Ensino da Cidade de Parnamirim/PE. Id on Line **Rev. Mult. Psic**, v. 12, n. 42 Supl 1, p. 759-776, 2018.

MARQUES, Walter Rodrigues. Perspectivas filosófico/histórica africana e educação nas relações étnico-raciais para descolonizar olhares. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, p. 239-250, 2021.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Silvestre Filipe; CÁ, Virgínia José Baptista. Letramento (s)/Alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. **Educação em Revista**, v. 32, p. 391-412, 2016.

MEINERZ, C. B. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação e Realidade**, 42 (1), 59-77. 2017.

MELO, Maria do Carmo Barbosa de; PAULA, Carolyne do Monte de. A LEI Nº 11.645/08 E OS TUPINAMBÁS NAS AULAS DE HISTÓRIA: A VISÃO DOS (AS) ALUNOS (AS) E AS PERSPECTIVAS DE UM NOVO OLHAR. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1684-1710, 2019.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane. Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. *Acta Scientiarum*. **Education**, v. 42, 2020.

MELO, M. A. V. de, & Gomes Junior, C. A. de O. (2020). A lei 11.645/2008 e a formação docente intercultural para historiadores. **Diversitas Journal**, 5(2), 1121–1165. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i2-617>.

MONTEIRO, Eliana de Barros. A temática indígena no nordeste. **Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais**, 2018, Vol.7 (2), p.31.

NASCIMENTO, Adir Casaro, Carlos Magno Naglis Vieira, and Beatriz Dos Santos Landa. **Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei nº 11.645/08.** *Cadernos CEDES* 39.109 (2019): 397-416. Web.

NEVES, Josélia Gomes. A lei 11.645/2008 ou lei Aracy Lopes da Silva: um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente. **Espaço Ameríndio**, v. 14, n. 2, p. 262-262, 2020.

NEVES, Josélia Gomes; DA COSTA SILVA, Ricardo Gilson; VALENCIANO, Rosângela Castilho. **O livro didático de geografia e o estudo das terras indígenas diante da lei n. 11.645/2008: possibilidades de aprendizagens interculturais?**. 2021.

NUNES, Antonio de Assis Cruz; SILVA, Andréa Luisa Frazão; ROCHA, Luis Félix de Barros Vieira. **A Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva da Interculturalidade.** *Dialogia*, n. 29, p. 95-110, 2018.

NUNES, Antonio de Assis Cruz; CAMPOS, Luanda Martins; FERREIRA, Lucileide Martins Borges. **Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/03. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 21-30, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 18, p. 43-64, 2015.

OLIVEIRA, Míria Gomes. De leitor para leitor: relações étnico-raciais no ensino da literatura infantil e juvenil no Brasil. **fólio-Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020.

PAIM, Elison Antonio; DE SOUZA, Odair. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de História. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro. Oralitura em aula de língua portuguesa como espaço para diálogos interculturais. **Revista Mulemba**, v. 8, n. 15, p. 76-90, 2016.

REGIS, Kátia; SENGULANE, Hipólito. **A lei nº 10.639/2003 no Brasil e o plano curricular do ensino básico (2003) em Moçambique: políticas públicas com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares**. 2017.

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Camara. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 990-1014, 2019.

RODRIGUES, L. S.; SANTOS, M. V.; ALVES, LCS. As máscaras ritualísticas africanas no fazer cultural da terra brasílis. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 5, n. 14, 2015.

SCHNEIDER, Ana Paula Rossaci; PACÍFICO, Juracy Machado. Diferença Cultural: reflexão sobre as ações pedagógicas com estudantes indígenas do ensino médio. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 975-998, 2022.

SERPA, Aila Oliveira; GRANDO, Beleni Saléte. Indígena Na Cidade? Considerações Sobre a Educação Intercultural Na Escola. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 3, p. 623-654, 2018.

SERRES, Laura Nelly Mansur. **O lugar das narrativas no diálogo intercultural com os povos originários da américa: produzindo significados na educação básica**. Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 10, Volumen 10, noviembre 2018. ISSN 1853-3256.

SILVA, Roberto Carlos Costa da. *et al.* Educação outra: ações docentes como pedagogia decolonial e intercultural. **Revista Pensamiento actual**, 2018, Vol.18 (30), p.179-189.

SILVA, Santuza Amorim da; FREITAS, Daniela Amaral Silva. Representações dos negros na literatura infantil e juvenil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, p. 311-322, 2016.

SOARES, I. N. Literatura Indígena: do livro didático à educação intercultural. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 364-382, 16 ago. 2022.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, n. 47, p. 51-65, 2013.

VIANA, Cibele Aparecida. Perdura o eurocentrismo no ensino de história?. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 19, n. 1, p. 73-85, 2020.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; COLMAN, Daniele Gonçalves. A Lei 11.645/08 e as Diferenças Étnico-Racial em Sala de Aula: Representações Docentes. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 152-158, 2022.

ANEXOS

Anexo A. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Presidência da República
Casa Civil

Subfechta para Assuntos Jurídicos

Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º-da Independência e 115º-da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Publicado no D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

Anexo B. Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

Presidência da República
Casa Civil

Subfechia para Assuntos Jurídicos
Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Anexo C. Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos

LEI DE BASES DO SISTEMA
EDUCATIVO GUINEENSE

Aprovada em Bissau, aos 21 dias do mês de Maio de 2010.

O Presidente da Assembleia Nacional Popular,

Dr. Raimundo Pereira

Promulgada em Bissau, aos _____ dias do mês de _____ de 2010.

Publique-se.

O Presidente da República,

Malam Bacai Sanha



PLANO NACIONAL DE AÇÃO

EDUCAÇÃO PARA TODOS

Bissau, fevereiro de 2003