

Interculturalidade e a formação de professores: reflexões a partir dos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da educação básica

Interculturality and the training of teachers: reflections from the documents that guide the public policies of education for the formation of teachers of basic education

Interculturalidad y la formación de profesores: reflexiones a partir de los documentos que orientan las políticas públicas de enseñanza para la formación de profesores de la educación básica

Gabriele de Sousa Lins Mutti¹
Cleonice Marça²
Maria Laura de Oliveira Machado³

Resumo: A instauração de uma educação que privilegie a interculturalidade e a alteridade tem sido defendida na literatura. Ela solicita, entretanto, a superação de compreensões que tomem a interculturalidade na escola pautada na mera informação. Para tanto, um dos aspectos preponderantes é a reflexão acerca dos documentos que orientam as ações que são desenvolvidas pelos professores nas salas de aula de todo o país. Nesse artigo explicitamos as compreensões que emergiram quando interrogamos: o que se mostra sobre a interculturalidade nos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica? Estabelecida a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio da análise de conteúdo, essa interrogação nos levou ao levantamento de 18 documentos, entre diretrizes, resoluções e pareceres disponibilizados pelo Ministério da Educação Brasileiro. Esses documentos foram categorizados e analisados com o auxílio do software Atlas.ti. Os resultados revelaram que a discussão sobre a interculturalidade no contexto da formação de professores, ainda tem se mostrado limitada a cultura indígena e afro e mesmo havendo o incentivo para adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a valorização da diversidade cultural na escola, são ínfimas as sugestões de encaminhamentos que permitam essa adoção.

Palavras-chave: Educação. Diretrizes curriculares. Formação de professores. Interculturalidade. Pesquisa bibliográfica.

Abstract: *The introduction of an education that privileges interculturality and otherness has been defended in the literature. This introduction, however, calls for the overcoming of understandings that take the interculturality in the school based on mere information. To do so, one of the most preponderant aspects is the reflection on the documents that guide the actions that are developed by the teachers in the classrooms of the whole country. In this article we explained the understandings that emerged when we questioned: What is shown about the interculturality in the documents that guide the public policies of education for the formation of teachers of basic education? Established from a qualitative research approach, through content analysis, this question led us to the survey of 18 documents, between guidelines, resolutions and opinions made available by the Brazilian Ministry of Education. These documents were categorized and analyzed with the help of Atlas. TI software. The results revealed that the discussion on interculturality in the context of teacher training has still been limited to indigenous and Afro culture and even if there is an incentive to adopt pedagogical practices that favor the appreciation of Cultural diversity at school, the suggestions for referrals that allow this adoption are negligible.*

Keywords: *Education. Bibliographic research. Curriculum Guidelines. Teacher training. Interculturality.*

1 Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática, Professora da Secretaria de Estado e Educação do Paraná e do Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ).

2 Mestre em Ensino, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.

3 Graduada em Artes, Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu.

Resumen: La introducción de una educación que privilegia la interculturalidad y la alteridad ha sido defendida en la literatura. Pide, sin embargo, la superación de los entendimientos que toman la interculturalidad en la escuela basada en la mera información. Para ello, uno de los aspectos más preponderantes es la reflexión sobre los documentos que guían las acciones que desarrollan los docentes en las aulas de todo el país. En este artículo explicamos los entendimientos que surgieron cuando nos preguntamos: ¿qué se demuestra sobre la interculturalidad en los documentos que guían las políticas públicas de educación para la formación de docentes de educación básica? Establecido a partir de un enfoque cualitativo de investigación, a través del análisis de contenido, esta pregunta nos llevó a la encuesta de 18 documentos, entre directrices, resoluciones y dictámenes que el Ministerio de Educación de Brasil hizo disponible. Estos documentos fueron categorizados y analizados con la ayuda del software Atlas. ti. Los resultados revelaron que el debate sobre la interculturalidad en el contexto de la formación de docentes todavía se ha limitado a la cultura indígena y afro e incluso si existe un incentivo para adoptar prácticas pedagógicas que favorezcan la apreciación de Diversidad cultural en la escuela, las sugerencias para referencias que permiten esta adopción son insignificantes.

Palabras-chave: Educación. Formación de docentes. Interculturalidad. Investigación bibliográfica. Pautas curriculares.

INTRODUÇÃO

Um dos significados atribuídos a palavra interculturalidade é o de “qualidade do que é intercultural” (HOUAISS, 2018, p.1). A palavra intercultural, por sua vez, diz daquilo que “ocorre ou que gera comunicação entre culturas [ou ainda, ao que é] pertencente ou derivado de diferentes culturas” (HOUAISS, 2018, p. 1, inserção nossa). Para além dos seus significados gramaticais, a interculturalidade sob a ótica escolar:

[...] está baseada no reconhecimento da diversidade cultural, não somente de grupos minoritários, mas de todos os membros da sociedade. Além desse reconhecimento, as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudança social (MATOS; PERMISÁN, 2016, p. 167).

Depreende-se dessa citação que falar de interculturalidade implica, destacadamente, falar em respeito. Respeito que, segundo Speiser (1999), não está limitado ao discurso teórico, à ampliação de informações acerca do “outro”, mas que se expande, voltando-se às vivências, à aceitação altruísta das diferenças e a minimização do receio em relação àquilo que não é conhecido em sua totalidade.

Nessa perspectiva, emerge das contribuições expressas por Speiser (1999),

a existência da compreensão, amplamente difundida na sociedade, de que a educação intercultural se dá pela mera ampliação de conhecimentos sobre as distintas culturas, pautado na máxima de que o desconhecido causa desconforto. O que ocorre, entretanto, é que essa ampliação de conhecimentos tem ficado limitada a um caráter puramente informativo sobre a existência de outras culturas e costumes o que, como discute a autora, pode não implicar, necessariamente, no respeito a elas.

Quando tomamos a reflexão supracitada sob a ótica escolar, compreendemos que ainda que haja, tanto nos documentos que regem as políticas públicas de ensino, quanto nos planejamentos e planos de trabalho docente dos professores, menções concernentes a relevância da educação intercultural, na prática, isto é, na sala de aula, ela tem continuado restrita a falas esporádicas de professores de determinadas áreas do conhecimento, como história e arte, por exemplo e a encenações folclóricas das diferentes culturas, que expressam uma consideração ínfima do que de fato representaria a cultura de um povo e mesmo, das ações que deveriam ser adotadas no sentido de incorporá-las a cultura local e a escola, notadamente, a pública.

Com efeito, a informação pela informação pode não ser suficiente para romper com preconceitos e concepções prévias fortemente arraigadas aos sujeitos e que dificultam a compreensão e aceitação das diferentes culturas e do olhar para além de sua própria cultura.

É necessário, por outro lado, que a escola seja uma instância que permita o vivenciar intercultural, que sejam abertos espaços não só de discussão mas de reflexão, que favoreçam o respeito a outras culturas, que se dê entre sujeitos que estejam coletivamente empenhados e que as relações vivenciadas entre alunos/alunos, alunos/professores, professores/professores permitam, mesmo que paulatinamente, a apropriação de aspectos de novas culturas e favoreçam o respeito a elas.

Nessa perspectiva, Speiser (1999) ressalta que educação intercultural deve contemplar as relações étnico-culturais latino-americanas, dentre elas: a valorização da língua materna no processo de ensino e a priorização da autoestima do sujeito. De certo modo, isso pode contribuir com a instauração de uma educação que promova o acesso a “espaços abertos”, que facilite as experiências entre os atores envolvidos – para que percebam que o “outro”, o “diferente”, é uma fonte de ampliação e aquisição de conhecimento. Em suma, fala-se do processo de ensino e aprendizagem para uma educação pública construída nos pilares da interculturalidade e alteridade (SPEISER, 1999).

Essa construção, entretanto, solicita a superação de compreensões que tomem a interculturalidade na escola, sob uma ótica limitada, pautada como dissemos anteriormente, na mera informação. Para tanto, um dos aspectos que podemos considerar preponderante é a reflexão atenta acerca do que dizem os documentos⁴ que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica sobre essa temática, uma vez que eles acabam fornecendo indicativos para as ações que são, de fato, desenvolvidas pelos professores nas salas de aula de todo o país.

Diante disso, explicitamos nesse artigo as compreensões que emergiram da trajetória de

investigação que percorremos ao interrogar: *O que se mostra sobre a interculturalidade nos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica?* A pertinência dessa investigação está balizada em argumentos como os de Silva e Rebolo (2017, p. 179) que dizem que a “[...] discussão sobre a educação intercultural é uma necessidade para a sociedade”. Os mesmos autores continuam dizendo que:

[...] ainda que seja possível verificar um avanço na escola atual, no que diz respeito às práticas escolares e às diferenças culturais, também é necessário e relevante promover o estímulo para produção de mais trabalhos que abordem temáticas relacionadas às práticas escolares e ao trabalho dos professores em uma perspectiva que contemple a diversidade cultural (SILVA; REBOLO, 2017, p. 181).

Além dos argumentos já apresentados há, como vimos por meio da busca que realizamos no Google acadêmico, uma escassez de artigos que se dirijam especificamente a interculturalidade tomando como região de inquérito os documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica, dentre eles as próprias diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

Explicitados o objetivo, pertinência e ineditismo da pesquisa, buscaremos, no próximo subtítulo, trazer à luz os aspectos metodológicos que dizem da trajetória de investigação que percorremos.

SOBRE A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO DELINEADA

Orientados pela interrogação: *O que se mostra sobre a interculturalidade nos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica?* E, considerando, assim como diz Bicudo (2011, p.11), a relevância de procedermos com rigor metodológico a fim de conferir a pesquisa “graus de confiança”,

⁴ Os documentos analisados incluem as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, Resoluções e Pareceres que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores.

buscamos explicitar a trajetória de investigação que descrevemos ao desenvolver esse estudo.

Iniciamos salientando que assumimos a pesquisa como qualitativa. Como característica, a pesquisa qualitativa busca pela compreensão singular dos fenômenos focados, uma vez que atenta para as particularidades, para o individual, almejando pelas compreensões que emergem dos fenômenos situados (MARTINS; BICUDO, 2005). Essa abordagem de pesquisa visa:

[...]descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Diante dessas considerações e entendendo que a “multiplicidade de aspectos pelos quais a realidade se manifesta abre igualmente uma multiplicidade de métodos de configuração dos dados fenomenais bem como multiplicidade de métodos epistemológicos”(SEVERINO, 1996, p. 118), esclarecemos que nessa pesquisa, optamos por adotar como “instrumento de análise interpretativa” (OLIVEIRA et al., 2003, p.2) a Análise de Conteúdo, uma vez que ela

favorece a “[descrição e interpretação do] conteúdo de toda classe de documentos e textos [...] conduzindo a descrições sistemáticas [que permitem] a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p.1, inserções nossas).

Admitindo a pesquisa como qualitativa e tomando como técnica de análise a Análise de Conteúdo, demos sequência à investigação buscando pelos documentos que orientam a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica brasileiros. Para tanto, fizemos uma busca no Google no portal do Ministério da Educação (MEC) utilizando como buscadores as expressões: “interculturalidade+ diretrizes+ formação”, “interculturalidade+ formação de professores”, “cultura + formação de professores”, “diversidade + formação de professores” e “educação básica + interculturalidade + formação de professores”. Emergiram desse levantamento um total de 56 documentos, entre diretrizes, emendas, portarias e resoluções. Desses, 18 se mostraram convergentes a nossa interrogação e acabaram se constituindo, portanto, nossos documentos primários P1, P2,..., P18, isto é, os documentos base desse estudo. O quadro 1, apresenta os documentos considerados para essa investigação:

Quadro 1: Documentos considerados para a investigação

Documento	Ano
P1-Lei nº9394 de dezembro/diretrizes e bases da educação	1996
P2-Resolução ceb nº2 de 19 de abril/diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio na modalidade normal	1999
P3-Resolução cne/ceb 1, de 3 de abril/ diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo	2002
P4-Resolução cne/cp 1, de 18 de fevereiro/diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	2002
P5-Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais	2005
P6-Parecer homologado 11 de abril/reexame do parecer cne/cp nº 5/2005, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia	2006
P7-Resolução cne/cp nº1, de 15 de maio/diretrizes curriculares nacionais para o curso em pedagogia, licenciatura	2006

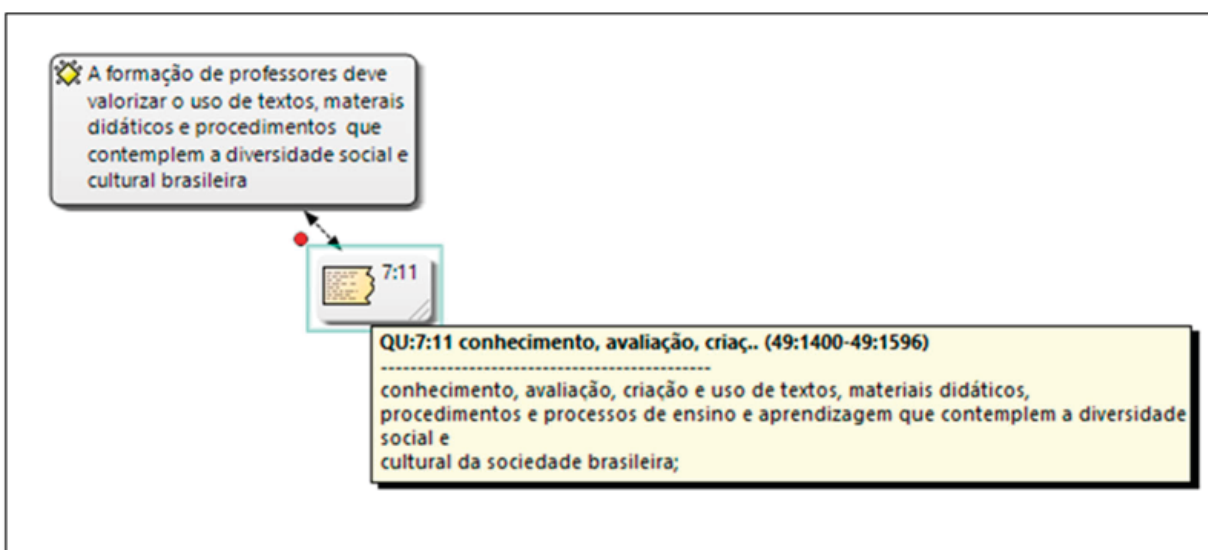
P8-Resolução nº5 de 17 de dezembro/diretrizes nacionais para a educação infantil	2009
P9-Parecer homologado 30 de janeiro/diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo mec em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior	2009
P10-Resolução nº4 de 13 de junho/diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica	2010
P11-Resolução nº2 de 15 de junho/diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental	2012
P12-Emenda à lei 9.394	2012
P13-Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica	2013
P14-Parecer homologado 31 de dezembro/diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas	2014
P15-Conferência nacional da educação: documento referência	2014
P16-Parecer homologado 25 de junho/diretrizes curriculares nacional para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica	2015
P17-Resolução nº1, de 7 de janeiro/diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e dá outras providências	2015
P18-Resolução nº2, de 1º de julho/diretrizes curriculares para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	2015

Fonte: Os autores.

Levantados os documentos convergentes a interrogação norteadora, passamos a leitura integral e atenta de cada um, visando analisar o que eles diziam sobre a *interculturalidade*. Esse esforço permitiu que constituíssemos unidades de registros que dizem respeito “ao segmento de conteúdo considerado como unidade

base da análise, visando a categorização e à quantificação da informação” (RICHARDSON, 1999, p.234). A figura 1 apresenta, como exemplo, a unidade com código 7:11, que diz do décimo primeiro destaque realizado no documento primárioP7.

Figura 1: Exemplo de unidade de registro e do respectivo trecho do documento primário que lhe é correspondente.



Fonte: Os autores

A consideração atenta das unidades de registro destacadas, evidenciou possibilidade de estabelecer entre elas convergências o que permitiu que constituíssemos as seguintes categorias: 1) *C1-Sobre o professor, sua prática pedagógica e a cultura*, 2) *C2-Sobre a formação de professores, a cultura e a diversidade* e 3) *C3-Sobre a Educação, a escola, os documentos orientadores e a interculturalidade*.

Todo o processo de leitura, destaque de unidades de registro, estabelecimento de convergências entre essas unidades e a constituição das categorias do estudo, foi agilizado com o auxílio do *software Atlas.ti*⁵, que se mostra como uma ferramenta para a análise qualitativa sujeita a ação do pesquisador.

Explicitada a trajetória de investigação percorrida, passaremos, nos próximos subtítulos, a descrição daquilo que se mostrou das categorias constituídas, bem como as reflexões que emergiram de sua análise.

O QUE DIZEM AS CATEGORIAS?

A categoria aberta *C1-Sobre o professor, sua prática pedagógica e a cultura* é constituída, como dissemos, por 24 unidades de registro. Dentre os aspectos explicitados por essas unidades estão, num primeiro momento, a compreensão do que é a docência segundo os documentos analisados, bem como considerações acerca da postura dos professores frente a diversidade de culturas no contexto escolar. Sobre essas particularidades as unidades de registros 7:6, 18:1, 1:2, 14:2 e 16:1 dizem, respectivamente: *“A docência é compreendida como ação educativa e como processo pedagógico que valorizam a apropriação de conhecimentos étnicos e culturais e o diálogo entre eles”*; *“Os profissionais do magistério são compreendidos como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente as informações, vivências e atualização culturais”*; *“Professor enquanto profissional que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos respeitando a*

diversidade pessoal, social e cultural”; *“Os professores devem respeitar a pluralidade e diversidade cultural”* e *“Os professores da Educação Básica devem respeitar as diferentes culturais, identidades e singularidades”*.

Referindo-se, especificamente, a cultura indígena as unidades de registro 11:2 e 11:3 orientam que sejam *“Privilegiados docentes e gestores naturais das comunidades indígenas” uma vez que “Os professores indígenas se apresentam como um dos principais interlocutores do processo de construção do diálogo intercultural*.

No que diz respeito as práticas pedagógicas dos professores e a sua relação com a *interculturalidade* as unidades de registro 11:5, 6:2, 17:1, 7:2 e 1:7 mencionam: *“É necessária a compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto orientadora do diálogo entre diferentes racionalidades ou maneiras de explicar o mundo”*; *“Devem ser ministrados, obrigatoriamente, conteúdos de história e cultura afro e indígena”*; *“Devem ser desenvolvidas práticas educativas que contemplem abordagens que respeitem a diversidade cultural e étnica”*; *“A prática pedagógica dos professores deve valorizar a diversidade étnico-racial, cultural e regional”* e *“É importante que sejam valorizadas ações pedagógicas que permitam a contextualização dos conteúdos e o trabalho com a pluralidade cultural”*.

A categoria *C2, Sobre a formação de professores, a cultura e a diversidade*, por sua vez, é constituída de 32 unidades de registro. As unidades pertencentes a essa categoria mencionam os aspectos que devem ser considerados e valorizados no contexto da formação inicial e continuada de professores. Alguns desses fatores são mencionados nas unidades de registro 19:1, 19:4, 10:2, 7:11, 12:1, 4:5, 7:7, 1:6, 18:2 e 5:3: *“Os cursos de formação de professores deve constituir um núcleo de estudos que considerem a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira”*; *“A formação deve proporcionar o desenvolvimento de procedimentos que contemplem a diversidade social e cultural brasileira”*; *“Os cursos de*

5 Possuímos a licença do software.

formação de professores não deve perder de vista a diversidade e multiculturalidade brasileira”; “A formação de professores deve valorizar o uso de textos, materiais didáticos e procedimentos que contemplem a diversidade social e cultural brasileira”; “A formação de professores deve considerar as comunidades indígenas e quilombolas, reconhecendo as dimensões culturais”; “Os currículos das formações devem considerar a diversidade cultural dos estudantes”; “São princípios da formação do magistério as questões relativas à diversidade étnico-racial e sociocultural como princípio de equidade”; “A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre a forma como diferentes culturas se caracterizam”; “A formação inicial e continuada de professores para educação básica indígena deverá considerar o ensino intercultural e bilíngue, valorizando as culturas dos povos indígenas e a manutenção de sua diversidade étnica” e “A formação inicial e continuada de professores para educação básica indígena deverá considerar o ensino intercultural e bilíngue, valorizando as culturas dos povos indígenas e a manutenção de sua diversidade étnica”.

Para tanto, os documentos analisados dizem que *“A formação de professores deve promover a realização de pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre a realidade sociocultural”(10:1) e, para além disso, é relevante que o uso de tecnologias, como evidencia a unidade 7:10: “As tecnologias devem contribuir para a formação cultural de professores e estudantes”.*

Ainda que tenham sido explicitados orientações quanto aos aspectos que devem ser considerados no contexto da formação de professores, notadamente quanto à interculturalidade e diversidade as unidades de registro 1:4 e 11:4 mencionam que *“A maioria dos cursos de formação de professores vigentes não se compromete com a ampliação do universo cultural” e ainda que, “A formação dos professores indígenas tem se apresentado como uma tarefa complexa e tem-se buscado vários modelos, dadas a heterogeneidade e diversidade culturais” .*

No que diz respeito à terceira e última categoria C3- Sobre a Educação, a escola, os documentos orientadores e a interculturalidade, ela é constituída de 24 unidades de registro que explicitam que a Educação Básica brasileira deve: *“[...] valorizar as riquezas culturais de cada região que, juntas formam a nação” (3:3); “A educação deve fortalecer a igualdade valendo-se da interação entre culturas” (4:3); “Os planos nacionais de educação devem desenvolver currículos e programas específicos de cada comunidade” (2:8) e “Deve-se favorecer a interculturalidade e a valorização da língua materna” (3:5).* Alinhada a isso *“A escola deve considerar e valorizar as diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (13:1); “A escola deve ser um espaço de manifestações culturais, de heterogeneidade e pluralidade” (3:4) e “A escola de Educação Básica é o espaço que ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais e valorizando as raízes das diferentes regiões do país” (13:3).*

Nessa perspectiva, *“As diretrizes apresentam como requisito para escola de qualidade a consideração das diferenças, à pluralidade e diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (9:1), sendo que “A instituição educacional tem como compromisso as questões culturais, étnicas, raciais e a diversidade” (4:4).*

As unidades evidenciam, portanto, ser preponderante que *“O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola seja concebido com a comunidade educacional respeitando as múltiplas diversidades e pluralidades culturais” (3:2). Para além disso, “As disciplinas devem contemplar discussões sobre diversidade cultural” (19:3), “As propostas pedagógicas devem considerar a realidade cultural e étnica dos alunos” (17:2) e “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter como base nacional comum complementada por uma parte diversificada que respeite as características regionais culturais” (2:1).*

Conhecidas as particularidades associadas as unidades de registro que constituem as categorias abertas nesse estudo buscaremos, no próximo subtítulo, explicitar algumas reflexões que emergiram da análise cuidadosa do que foi dito nas categorias.

SOBRE AS CATEGORIAS CONSTITUÍDAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Ao refletirmos sobre o que se mostrou das unidades que constituem as categorias desse estudo, o primeiro aspecto para o qual atentamos é a compreensão, expressa nos documentos analisados, do professor enquanto *agente formador*, que assume como uma de suas principais incumbências a aprendizagem dos alunos respeitando à diversidade cultural existente no contexto escolar. Buscando compreender em maior profundidade esse aspecto, iniciamos considerando os significados originais dessas duas expressões: *agente* e *formador*.

De acordo com o dicionário Houaiss (2018, p.1) *agente* é a “pessoa ou algo que produz ou desencadeia ação ou efeito” e *formador*, do latim *formātor*, assume o sentido daquilo “[...] que instrui” (HOUAISS, 2018, p.1). Juntos, os significados originais dessas expressões revelam a compreensão do professor como a pessoa que *dispara um movimento de instrução*, movimento esse, que segundo os documentos considerados, precisa respeitar a variedade de culturas distintas que se explicitam na escola, dentre elas a indígena e a afro. Entendemos que disparar um movimento implica desenvolver ações pedagógicas que permitam a livre expressão de culturas e a inter-relação entre elas, o que pode se constituir um “[...] grande desafio para os professores que, na maioria das vezes, são formados para uma educação monocultural” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 186).

Ainda que os documentos analisados para essa pesquisa, exaltem o professor como um dos protagonistas do cenário escolar quando a discussão se dirige a consideração e o respeito à diversidade cultural, são ínfimas, ao menos no escopo analisado, as orientações

quanto a possíveis estratégias pedagógicas que permitam não só o reconhecimento da diversidade, mas além disso, o diálogo e a reflexão acerca dela nas mais distintas disciplinas do currículo escolar.

É digno de nota, entretanto, que embora unidades como a 6:2 digam que “*Devem ser ministrados, obrigatoriamente, conteúdos de história e cultura afro e indígena*”, essa obrigatoriedade, por si só, não tem garantido a ampliação do debate intercultural na escola. Dizemos isso pois o enfoque principal das discussões sobre cultura na escola tem, habitualmente, sido limitado a disciplinas específicas do currículo escolar, notadamente, história, arte, por vezes, adatas comemorativas mencionadas nos calendários escolares, como os dias 19 de abril (dia do índio) e 20 de novembro (dia da consciência negra). Corroborando com isso, Russo e Paladino (2014, p. 49, inserção nossa) dizem que “[...] em muitos casos [há] superficialidade e descontextualização no tratamento da temática indígena, quase sempre reduzida a um período do ano e à menção a características genéricas e traços isolados e folclorizados que não representam nenhum povo específico” e compreendemos que o mesmo se dá quando falamos de outras culturas. Quanto ao reconhecimento do processo de luta, de construção e constituição da identidade destes povos Russo e Paladino (2014, p.39) dizem:

[...] Se por um lado, é uma orientação importantíssima para desvelar a invisibilidade destes grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história do Brasil, por outro, sem maiores esclarecimentos, pode-se subentender que sua relevância se associa apenas ao fato de que contribuíram para a mestiçagem deste país, apontando a traços culturais isolados e folclorizados. (RUSSO, PALADINO, 2014, p.39)

O tratamento estanque dados as culturas afro e indígena no país, limitado, como dissemos, a disciplinas específicas, pode contribuir para a perpetuação da compreensão de que a contribuição desses povos se resume

ao período da colonização, à mão de obra, ao trabalho escravo, sendo os reflexos de suas culturas presentes nos mais distintos campos sociais pouco considerados. É urgente que as discussões sobre as diferentes culturas sejam contempladas por todas as áreas do conhecimento escolar, de modo que suas especificidades possam ser explicitadas e valorizadas.

Vale ressaltar que embora os documentos se refiram as culturas afro e indígena, Russo e Paladino (2014, p.35) destacam que “a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas deve atingir toda a população nacional”, uma vez que “a necessidade de mencionarmos esses paradigmas é a percepção de cada sujeito que constitui a sociedade e a sua contribuição e importância dentro do espaço escolar” (NETO, 2013, p.20). Isso é ainda mais relevante quando consideramos que

[...] apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (BRASIL, 1997, p. 22).

Como exemplo, pensemos no município de Foz do Iguaçu, localizado no estado do Paraná, que segundo informações disponíveis no site de sua prefeitura:

[...] abriga cerca de 80 das 192 nacionalidades existentes no mundo. Caminhando pelas ruas da cidade não é surpresa nenhuma deparar-se com japoneses, chineses, coreanos, franceses, bolivianos, chilenos, árabes, marroquinos, portugueses, indianos, ingleses, israelenses e tantas outras nacionalidades, sem contar ainda paraguaios e argentinos.

Os diferentes grupos étnicos residentes na cidade fazem de Foz do Iguaçu uma das cidades mais cosmopolitas do Brasil (POPULAÇÃO, 2018, p.1).

O município de Foz do Iguaçu e tantos outros municípios brasileiros, revelam um país de característica ímpar, cuja sociedade é constituída pela miscigenação de diferentes culturas quem não devem passar despercebidas pela escola, precisam, por outro lado, ser tomadas enquanto promissora fonte de construção de conhecimento e aliadas de processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletirmos acerca dos documentos levantados, buscando pelo que dizem sobre a interculturalidadesob a ótica da *formação de docentes da Educação Básica*, vemos a ênfase dada à diversidade e ao multiculturalismo tanto social como cultural da sociedade brasileira mediante o emprego de recursos didáticos, organização curricular, bilinguismo e da tecnologia, assim como, da necessidade de viabilizar pesquisas focadas na realidade social e cultural, e da importância do uso de recursos tecnológicos na promoção da formação cultural dos docentes e discentes.

Em uma entrevista cedida a revista Comunicação & Educação da Universidade de São Paulo (USP), Jesús Martín-Barbero (1999) alinha-se a discussão anterior quando fala dos novos desafios impostos à escola. Ele diz:

A escola dificilmente compreende esses novos desafios, não é culpa dos professores. Dificilmente, depois de certa idade, os professores poderão reciclar-se numa nova relação com o saber, porque foi isso o que mudou. O que é saber hoje em dia? A escola acredita que ela é o lugar legítimo do saber, porque durante séculos o foi. O saber vinha desde o primário até a universidade, legitimado socialmente. Hoje, o saber legitimado socialmente passa por muitos lugares (MARTÍN-BARBERO, 1999, p.73).

Podemos dizer que os “muitos lugares” aos quais se refere o autor, perpassam por diferentes costumes, linguagens, comportamentos, crenças e composições étnico-raciais que coadunam no contexto

escolar. Falar da interação entre eles implica em reconhecer a diversidade cultural presente na escola e a necessidade de desenvolver ações pedagógicas que a privilegiem.

Ocorre, entretanto, que os próprios documentos que orientam as políticas públicas de ensino, como os que levantamos para essa pesquisa, admitem, taxativamente, que o modo como a formação de professores tem sido realizada *não se compromete com a ampliação do universo cultural* (1:4), tampouco fornece aos professores orientações quanto a possíveis encaminhamentos que contribuam para a valorização da interculturalidade. De fato, o que temos visto com frequência é o desenvolvimento de formações de professores no formato de cursos de curta duração, ministrados por especialistas que por vezes desconhecem ou mesmo, desconsideram o contexto da escola, suas particularidades e necessidades.

Com efeito, entendemos que um primeiro passo em direção à adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a interculturalidade seria a ampliação de iniciativas formativas que tomem as escolas e os professores como ponto de partida, isto é, que se pautem naquilo que, de fato, os professores julgam relevante para sua ação docente, para seus alunos e para a comunidade⁶ na qual a escola está inserida. Corroborando com isso, Imbernón (2009, p.22) menciona a relevância da formação *partir de dentro*, da escola, que pode motivar o “[...] questionamento de práticas uniformizantes” como as que tomam como princípio a possibilidade de universalização de estratégias pedagógicas, sem que seja considerada relevante à multiplicidade de culturas que coabitam o mesmo espaço escolar e mais especificamente, as mesmas salas de aula.

A validade do desenvolvimento de iniciativas que partam da escola e dos

professores é reiterada por Mutti (2016) ao analisar as práticas pedagógicas de onze professores da Educação Básica de duas escolas públicas estaduais do estado do Paraná. Nesse estudo, a autora infere que os professores possuem consciência de suas próprias necessidades formativas, podendo, portanto, fornecer indicativos de aspectos que devem ser considerados no contexto da formação para que suas ações docentes sejam promissoras (MUTTI, 2016).

É relevante ainda, que a formação forneça aos professores o apoio continuado não limitado, como dissemos, a cursos de curta duração, uma vez que “[...] uma formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática” (IMBERNÓN, 2009, p.30). Esse fator é digno de nota quando pensamos na questão da interculturalidade na escola. A manutenção do apoio e o diálogo, podem encorajar os professores a tomarem iniciativas e a permanecer na busca por encaminhamentos pedagógicos que permitam à integração entre as culturas na sala de aula, visando a superação do mero folclore.

Outro aspecto explicitado é a relevância do emprego da tecnologia tanto para formação dos professores, quanto para o aprendizado dos discentes. Referindo-se as tecnologias na educação Martín-Barbero (1999, p.74, inserção nossa) diz que a:

[...] empatia dos jovens com as novas tecnologias é uma empatia cognitiva, modos de relação com o saber que passam por essas tecnologias, mas empatia expressiva também. Novos modos de dizer, novos modos de narrar, que passam por estas novas sensibilidades. No campo da educação, o que [falta é] integrar a reflexão entre comunicação e cultura.

Quando pensamos que a empatia envolve, segundo o dicionário Houaiss (2018, p.1) a “capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente [...] de apreender do como ela apreende”, entendemos, assim como reiteram os documentos analisados

6 Nesta seção, dedica a nossas reflexões acerca das categorias constituídas, referimo-nos a “comunidade” como a unidade social que compartilha geograficamente e socialmente o mesmo espaço e que se configura como lócus da escola.

para esse artigo, que os saberes oportunizados pelo uso coerente das tecnologias podem se configurar como aliados do desenvolvimento de uma educação intercultural, favorecendo a abertura do diálogo entre sujeitos de diferentes culturas, permitindo que sejam ampliadas as discussões e a reflexão acerca da diversidade para além das paredes da sala de aula e das especificidades da comunidade na qual ela está inserida.

Em síntese, abre-se por meio das tecnologias a oportunidade de estar com o outro, de conhecer culturas, lugares e línguas, que ainda que estejam geograficamente distantes, tornam-se próximas, podem ser vistas, ouvidas e de certo modo, experienciadas. Pensando nisso, podemos dizer que a empatia em relação aos saberes provenientes das novas tecnologias revela a disposição das novas gerações em compreender a si mesmos e ao mundo.

É preponderante ressaltar, no entanto, que “[...] não basta propor as tecnologias e seu uso na escola, pois elas por si não produzem as mudanças e nem ao menos aprendizagem significativa do conteúdo da escola” (MORAES, 2016, p.171). Nessa dimensão, é mister a superação da cultura da instrumentalização presente na escola, que toma as tecnologias exclusivamente sob ótica técnica, enquanto ferramenta, desvinculada de seu caráter social e cultural.

Outro fator que se mostra dos documentos que orientam a formação de professores da Educação Básica é a formação dos professores indígenas. Dentre as questões ressaltadas, está a necessidade da proteção da língua materna a partir da educação bilíngue, entendida por Vilma Duque (1999, p. 277, tradução nossa), como:

[...] um programa educacional em que ambas as línguas são usadas como meio de instrução. No contexto latino-americano, isso geralmente envolve o uso da língua nacional ou dominante e uma língua indígena. Este método foi originalmente criado no âmbito da política indígena como uma forma mais eficaz de integrar os povos indígenas ao projeto da sociedade nacional.

Constitui-se deveras um desafio para a educação brasileira e mais especificamente para a formação de professores, possibilitar, por meio do bilinguismo, o avanço instrucional da comunidade indígena e a integração nacional, sem descaracterizar os seus valores culturais resguardados na língua materna.

Um dos fatores que segundo os documentos analisados pode contribuir para a superação dos desafios que se interpõem a valorização da interculturalidade na escola, como a questão da descaracterização dos valores culturais já mencionada, é a *realização, no contexto da formação de professores, de pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre a realidade sociocultural*” (10:1).

Ao desenvolver pesquisas e buscar escrevê-las, o professor tem a possibilidade de “[...] proceder à reavaliação dos fatos e daí produzir novas significações que não se manifestaram durante sua produção [refletindo acerca de] sua própria prática, na dinâmica do seu próprio trabalho” (RIBEIRO; GUEDEZ, 2007, p.100, inserção nossa). A questão do incentivo à pesquisa no âmbito da formação de professores ganha ainda mais vulto quando consideramos que as exigências vigentes na escola, notadamente no que concerne à cultura, solicitam que o professor que tenha a capacidade de exercer na escola “[...] funções muito mais ativas, mais exigentes intelectualmente e mais criativas, [como sujeito que] ajudará a formular os problemas, a sistematizar experiência, a recolher a memória de diferentes gerações” (MARTÍN-BARBERO, 1999, p.78, inserção nossa).

Um último aspecto que se destaca da análise dos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica é o incentivo a consideração da diversidade cultural e da adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a interculturalidade *no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e dos currículos escolares.*

Falar da integração da interculturalidade a esses documentos implica, assim como diz Speiser (1999), não a restringir ao registro documental e sim forjá-la na prática dos

indivíduos que compõem a comunidade escolar⁷, iniciando, destacadamente pela formação de professores que fomente as trocas de experiências entre os diferentes indivíduos sociais e que tome a educação como prática libertadora alinhada a concepção freiriana (MARTÍN-BARBERO, 1999, p.78-80). Ao dizermos isso, somos remetidos a formação inicial dos professores da Educação Básica, haja vista que buscar pela integração da interculturalidade aos documentos que orientam as ações desenvolvidas na escola, como o currículo, implica de antemão, reconhecer a relevância de sua integração aos [...] os currículos das universidades [que] devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos [...] buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem [...] uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural de modo que se possa criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as práticas monoculturais presentes no cotidiano escolar. (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 31).

Além do contexto da formação inicial, a integração da interculturalidade aos Projetos Políticos Pedagógicos da escola e aos currículos escolares e a posterior efetivação dela a escola, solicita que a reflexão acerca da interculturalidade permeie também a formação continuada de professores da Educação Básica, as reuniões entre professores na escola, as discussões com a comunidade escolar e os momentos de planejamento da ação escolar.

De certo modo, temos visto o desenvolvimento de iniciativas nesse sentido, no estado do Paraná, por exemplo, a interculturalidade tem sido tomada como foco de discussão das chamadas

7 Por “comunidade escolar” entendemos o grupo de pessoas que está, diretamente, envolvido com a escola, são eles: alunos, professores, responsáveis pelos alunos, agentes educacionais, gestores e pedagogos.

equipes multidisciplinares⁸ que ocorrem no interior das escolas públicas estaduais. Nessas ocasiões, são realizados debates e leituras sobre essa temática e busca-se elaborar, coletivamente, ações pedagógicas que favoreçam a interculturalidade e que possam ser desenvolvidas na escola com a participação da comunidade. Essas ações, no entanto, acabam sendo minimamente proeficazes, notadamente, pelo fato de ocorrerem esporádica e descontinuamente, de modo que há pouco ou nenhum incentivo a realização de uma reflexão mais aprofundada acerca da interculturalidade e da pertinência da sua consideração no contexto da escola.

Avançar, no sentido de reconhecer a interculturalidade na sala de aula, valorizando-a e buscando por meio dela contribuir para que sejam atribuídos aos conteúdos escolares significados não só científicos, mas sociais e culturais, é um desafio que entendemos solicitar um esforço conjunto entre escola, comunidade e poder público⁹. Para tanto, é preponderante que os membros da comunidade escolar compreendam a relevância de a escola, como uma instância na qual as relações sociais e culturais se expressam, ter clareza quanto às suas próprias características no que concerne à diversidade e à cultura. Um modo de fazer isso é buscar interrogar e refletir sobre: quem, de fato são os alunos, professores e demais membros da comunidade escolar? Quais são suas especificidades? Suas raízes¹⁰? Quais ações poderiam contribuir para a valorização das especificidades culturais desses sujeitos?

É relevante ainda, que a comunidade busque entender a escola como uma instância com a

8 A equipe multidisciplinar é constituída por professores, agentes educacionais, gestores e membros da equipe pedagógica e visa promover diálogo entre a comunidade e a escola sobre práticas pedagógicas e questões étnico raciais.

9 Entendido como o conjunto de órgãos que articulam as ações sob a responsabilidade do Estado. Nessa discussão especificamente, referimo-nos às ações relacionadas a educação e cultura.

10 Entendido como o conjunto de órgãos que articulam as ações sob a responsabilidade do Estado. Nessa discussão especificamente, referimo-nos às ações relacionadas a educação e cultura.

qual pode dialogar e como importante espaço para expressão, reconhecimento e preservação de sua cultura, "... [atuando] no processo educativo de modo ativo e frequente" (VIANNA, 1986, p. 84, inserção nossa), sugerindo ações, solicitando do poder público a valorização da escola e dos profissionais que nela atuam e a implementação de políticas que viabilizem a efetivação da interculturalidade a escola.

O poder público, por sua vez, pode buscar estabelecer com a escola e a comunidade uma relação de parceria, de proximidade, o que implica na elaboração e no desenvolvimento conjunto de políticas públicas que tomem suas especificidades como norte. Proceder desse modo, implica em manter com a escola e a comunidade um canal de comunicação aberto, acompanhando suas ações e fornecendo-lhes suporte pedagógico, técnico e financeiro. Implica ainda, em intermediar o diálogo entre diferentes escolas e comunidades, propiciando a troca de experiências, a divulgação e a multiplicação de práticas exitosas dirigidas a valorização da interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos dirigirmos aos documentos que orientam as políticas públicas de ensino para a formação de professores da Educação Básica brasileiros, interrogando o que estes diziam sobre a interculturalidade, vimos emergir o incentivo a ampliação do debate acerca da diversidade e da cultura no contexto escolar. Esse incentivo, entretanto, se limita, quase que predominantemente, as culturas afro e indígena, sendo pouco consideradas as demais culturas que compõem a heterogênea população brasileira.

No que concerne à formação de professores, os documentos analisados expressam, reiteradamente, a urgência da adoção de encaminhamentos que permitam aos professores pensar suas práticas pedagógicas visando a interculturalidade. Ainda que seja explicitada a necessidade do desenvolvimento de ações pedagógicas que favoreçam o respeito as diferenças culturais e o diálogo entre elas, não há um *corpus* bem

estruturado de orientações que forneçam, ao menos minimamente, orientações claras quanto ao *como ou o que fazer* para elaborar e implementar essas ações.

O cenário que vemos emergir dessa pesquisa, revela a dificuldade, inclusive expressa nas unidades de registros construídas a partir dos documentos analisados, da instauração de espaços de formação de professores que os permitam atender as especificidades relativas a interculturalidade na escola. Dentre essas especificidades, está a valorização de práticas pedagógicas que privilegiem a alteridade, a aprendizagem proveniente da relação com o outro, com o diferente, dialogando com as mais diversas áreas do conhecimento científico e incentivando os alunos a interrogá-las de *dentro*, isto é, a partir de suas perspectivas particulares, de sua comunidade, de sua cultura, transcendendo o mero discurso teórico e alegórico.

Ao falarmos da superação do mero discurso alegórico, somos remetidos ao "Mito da Caverna", mencionado no livro "A República", no qual Platão refere-se a uma situação em que homens, cativos desde o nascimento, olham para as imagens (de animais, pessoas e objetos) projetadas na parede de uma caverna e iluminadas pela luz de uma fogueira, e as tomam como a única realidade possível (PAVIANI, 2010). Nessa ilustração, Platão discute a visão de realidade assumida pelo homem, pautada no que é dado pela tradição¹¹. Enxergar com clareza o que *aí está*, as coisas *como são* de fato, solicita o esforço de sair da zona de conforto ou, como diria Platão, da caverna.

De certo modo, o mito de Platão pode ser refletido sob a ótica da interculturalidade na escola. Enxergar com clareza a diversidade cultural presente na escola, implica, por assim dizer, em ir além das imagens projetadas na parede de uma caverna, isto é, em romper com a compreensão ainda predominante na escola

11 Tradição aqui entendida como as compreensões e procedimentos aceitos por uma comunidade como norma padrão.

de que a diversidade cultural pode ser tratada isoladamente; discutida de modo superficial, focando somente a informação acerca de alguns de seus aspectos, como: costumes, músicas e religião.

Envolve, além disso, interrogar a visão da interculturalidade expressa nos documentos que orientam as políticas públicas para a formação de professores, como os mencionados nesse artigo e buscar disparar discussões tanto no contexto acadêmico como no escolar, que permitam a reflexão sobre questões de fundo como: *O que de fato é a interculturalidade na escola? Como formar professores para o trabalho com a interculturalidade? Quais estratégias pedagógicas poderiam contribuir para a educação intercultural?* Ainda que tenhamos tangenciado, mesmo que minimamente, algumas dessas questões nesse texto, elas se mostram como convites a novas investigações que podem ser aceitos por aqueles que compreendem a urgência da ampliação dessa discussão no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, p. 53-77, 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164 p.
- DUQUE, V. Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana. In: MOYA, R. L, **Interculturalidad y Educación**: Diálogo para la democracia en América Latina: la interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Congreso Internacional de Americanistas. 1999. p.269-284.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos**. Objetiva, 2018.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- MARTINS, K.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 2 ed. São Paulo: Moraes, 2005.
- MARTÍN-BARBERO. J.. Sujeito, Comunicação e Cultura. **Revista Comunicação Educação**. São Paulo. ECA. USP. Maio/ago. 1999. Pp. 62-80. (PDF).
- MATOS, D. C. V. da S.; PERMISÁN, C. G.. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, 2016.
- MORAES, D.R.da S.. **Mídias na Formação de Professores (as)**: limites e possibilidades. Jundiaí, paco Editorial: 2016.
- MORAES, R.. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MÜLLER, L. de S. **A interação professor- aluno no processo educativo**. *Revista Integração – ensino – pesquisa – extensão*, São Paulo, Ano VIII, nº31 p. 276-280, 2002.
- MUTTI, G. S. L. **Práticas Pedagógicas da Educação Básica num Contexto de Formação Continuada em Modelagem Matemática na Educação Matemática**. 2016. 237f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. 2016.
- NETO, Y.G.. **A prática pedagógica frente ao desafio de trabalhar comum currículo multicultural na formação de professores**. *Trilhas Pedagógicas*, v. 3, n. 3, Ago. 2013, p. 19-28.

OLIVEIRA, E. de et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio 2003.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado e Educação do Paraná. Equipe Multidisciplinar. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/orientacao0022010dedi.pdf>. Acesso: 10 de janeiro de 2018.

PAVIANI, Jayme. **Platão & a república**. Zahar, 2010.

POPULAÇÃO, Foz do Iguaçu. **Sobre a cidade: A cidade**, p.01, 2018. Disponível em: <<http://www.pmf.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3dba72779c2185c223d482a007541b?idMenu=1004>>. Acesso em: 05 fevereiro 2018.

RICHARDSON, R. J. colaboradores: PERES, J. A. de S. (et.al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, M. M. G.; GUEDES, N. C. **Fragmentos de histórias sobre ser docente: uma abordagem histórico-crítica de pesquisa**. Pesquisa em educação: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, p. 97-117, 2007.

RUSSO, K.; PALADINO, M.. **Reflexões sobre a lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 1, p. 179-190, 2017.

SPEISER, S. El para qué de la interculturalidad en la educación. In: MOYA, R. L. **Interculturalidad**

y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina: la interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Congreso Internacional de Americanistas. 1999. p. 85-94.

Recebido em 08 de maio de 2018

Aceito em 16 de junho de 2018