



Olhares interculturais sobre as identidades dos sujeitos: a figura do indígena sob o prisma de uma educação comparada da escola para o mundo

Visiones interculturales sobre las identidades de los sujetos: la figura del indígena desde la perspectiva de una educación comparada de la escuela al mundo

Intercultural perspectives about individuals' identities: the indigenous image under a compared education prism from school to the world

Rosane Barreto Ramos dos Santos y Paulo Pires de Queiroz

Barreto Ramos dos Santos, R. y Pires de Queiroz, P. (2022). Olhares interculturais sobre as identidades dos sujeitos: a figura do indígena sob o prisma de uma educação comparada da escola para o mundo. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), pp. 18-33.

RESUMO

O trabalho apresentado com base na metodologia de revisão bibliográfica, trouxe como referencial teórico Ferreira (2008); Freire (2016; 2017); Meliá (1999); De Sousa Santos (2016) e Walsh (2009; 2019) e sustentado nos eixos: educação comparada, cultura e saúde, buscou responder ao seguinte problema: Como a interculturalidade pode ajudar no processo de desmistificação dos olhares dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros? Os objetivos delineados: investigar o papel da educação comparada no processo de valorização das diferenças entre os sujeitos; discutir os aspectos monoculturais e interculturais presentes no fazer educacional e refletir sobre as pré concepções das identidades do indígena nos conteúdos pedagógicos foram contemplados ao longo de 5 capítulos finalizando com a proposta de uma educação comparada como alternativa de (re)conhecimento e respeito as diferenças. A construção epistemológica apresentada na investigação apontou para o desafio da manutenção das alteridades, da importância do papel social da escola e de aportes pedagógicos que respaldem um processo de ensino-aprendizagem plural sem desconstruir ou estigmatizar o outro. Buscando alternativas outras de relações sociais e educacionais que não anulem ou excluam, a educação comparada pode direcionar momentos críticos, emancipatórios e cidadãos de respeito e resistência as iniciativas de manutenção do status quo.

Palavras-chave: Alteridade- Currículo- Educação Comparada- Identidade- Indígena.

RESUMEN

El trabajo presentado con base en la metodología de revisión de la literatura traído como referencia teórica de Ferreira (2008), Freire (2016; 2017), Meliá (1999), De Sousa Santos (2016) y Walsh (2009; 2019), y apoyado por los ejes: educación comparada, cultura y salud, buscó dar respuesta al siguiente problema: *¿Cómo puede la interculturalidad ayudar en el proceso de desmitificar las opiniones de los sujetos sobre sí mismos y sobre los demás?* Los objetivos descritos: investigar el papel de la educación comparada en el proceso de valoración de las diferencias entre los sujetos; discutir los aspectos monoculturales e interculturales presentes en las actividades educativas y reflexionar sobre las preconcepciones de las identidades indígenas en el contenido pedagógico fueron cubiertos en 5 apartados finalizando con la propuesta de una educación comparada como alternativa de



(re) conocimiento y respeto a las diferencias. La construcción epistemológica presentada en la investigación apuntó al desafío de mantener alteridades, la importancia del rol social de la escuela y los aportes pedagógicos que sustentan un proceso de enseñanza-aprendizaje plural sin deconstruir ni estigmatizar al *otro*. Buscando alternativas *otras* de relaciones sociales y educativas que no cancelen ni excluyan, la educación comparada puede orientar momentos críticos, emancipadores y ciudadanos de respeto y resistencia a iniciativas para mantener el statu quo.

Palabras clave: Alteridad- Currículo- Educación comparada- Identidad- Indígena

ABSTRACT

The presented work based on the bibliographic review methodology, using Ferreira (2008), Freire (2016; 2017), Meliá (1999), De Sousa Santos (2016) and Walsh's (2009; 2019) theoretical reference and supported by the foundations of: comparative education, culture and health, attempted to answer the following problem: How can interculturality help in the process of demystifying the understanding the individuals have of themselves and of the others? The outlined objectives: to investigate the role of comparative education in the process of valuation of the differences between individuals; to discuss the monocultural and intercultural aspects that are present in the educational procedures and to reflect on the pre-concepts of the indigenous identities in the pedagogical content were contemplated along 5 chapters, ending with the proposal of a comparative education as an alternative of (re)cognition and respect to differences. The epistemological construction presented in the investigation pointed to the challenge of the maintenance of the alterities, of the importance of the school's social role and of pedagogical incentives that support a plural teaching-learning process with no deconstruction or stigmatization of the other. Searching for other alternatives of social and educational relationships that do not negate or exclude, the comparative education can direct critical, emancipatory moments and respectful and resistant citizens against the initiatives to maintain the status quo.

Keywords: Alterity- Curriculum- Comparative Education- Identity- Indigenous.



Introdução

As construções epistemológicas frequentemente pensadas e elaboradas na preocupação que o aluno aprenda e produza conhecimentos (por vezes ou constantemente) pode ofuscar outros sentidos e propósitos presentes em um fazer pedagógico. Pensar em uma aprendizagem que vá além da assimilação de conteúdo é com certeza, um desses sentidos. Há, certamente, profundas questões que precisam ser vivenciadas e exploradas pela escola que preze pela desconstrução de preconceitos e decida apresentar possibilidades outras de escrita das histórias dos diferentes povos, sendo canal de práticas de cultura, de saúde e da alteridade daqueles que existem e resistem em seus espaços de origem.

Nessa direção, a investigação aprofundou as questões relacionadas as abordagens monoculturais e interculturais presentes na escola, trazendo como plano de fundo, os benefícios de uma educação comparada na (des)construção das identidades dos povos indígenas, considerando como elementos atenuantes nessa análise, as práticas culturais e de saúde. A metodologia de revisão bibliográfica apoiou-se na abordagem qualitativa de Minayo (2016), em seu “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016; 20) que conduzem os seres humanos a escolherem os caminhos a serem percorridos, seja em sua constituição social quanto educacional.

Nesse sentido, objetivou-se investigar o papel da educação comparada no processo de valorização das diferenças entre os sujeitos; discutir os aspectos monoculturais e interculturais presentes no fazer educacional e refletir sobre as concepções das identidades do indígena nos conteúdos pedagógicos. Assim, foi possível responder a seguinte proposição: “Como a interculturalidade pode ajudar no processo de desmistificação dos olhares dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros?”.

Somado a esse problema de partida, outras questões se fazem pertinentes para pensar o projeto de escola que reflita sobre as identidades dos sujeitos. Portanto, como a escola pode discernir quais tipos de saberes são adequados a aprendizagem e quais deveriam ser descartados? A quem ou a que grupo interessa que determinado tipo de conteúdo seja ensinado e aprendido? Como as diferentes formas de viver em sociedade são materializados nos materiais didáticos? Quais hábitos e práticas do cotidiano são discutidos em sala de aula de forma que os diferentes sujeitos se sintam contemplados sem haver discriminação e preconceito? A aposta é aliar uma abordagem intercultural dentro dos currículos prescritivos tornando a aprendizagem dialógica e contínua onde os diferentes sujeitos se integram e inter-relacionam.

Em consonância com um projeto de educação dialógica viabilizando uma aprendizagem integral dos alunos, objetivo primordial dos processos educacionais e função orgânica da escola em seu papel tanto como instituição quanto partícipe ativa da sociedade, devem ser preconizados outros elementos que influenciam as formas de aprender e ensinar. Eis desenhado, portanto, o grande dilema e desafio dessa instituição na atualidade: pensar diversamente os sujeitos, concebendo formas *outras* (Freire, 2016; Walsh, 2009, 2019); e de edificação de seres e saberes (Macedo, 2006). Nesse sentido, de acordo com Ferreira (2008) a educação comparada apresenta-se como uma abordagem que amplia os alcances que uma aprendizagem interdisciplinar e intercultural pode atingir. É o comparar não para diminuir, mas, para ter elementos de debate e desconstrução de paradigmas excludentes nos imaginários dos alunos e professores nas salas de aula tradicionais.

A maneira como a escola lida e percebe os sujeitos passa necessariamente pelos currículos prescritivos e seus consequentes conteúdos direcionados ou para teorias e práticas monoculturais ou interculturais. Desse princípios extraem-se os sentidos do fazer educacional que podem emancipar ou engessar os sujeitos paralisando-os cultural e/ou socialmente. Como exemplo desse posicionamento educacional, trazemos a figura do indígena brasileiro nos olhares de Ciaramello (2014), Marcilino (2014) e Melià (1999) e em como são forjadas suas identidades nas percepções dos alunos. Desconstruímos suas características ao ponto de se tornarem invisibilizados e naturalizamos a exclusão e o preconceito ou discutimos criticamente sua existência e resistência dentro de um sistema educacional neoliberal.



Faz-se necessário discernir se o projeto de escola e sociedade que se almeja edificar, volta-se para a escolarização ou a aprendizagem, pois, dependendo do caminho a ser percorrido, a educação pode converter-se em emancipação ou manutenção do sistema social vigente. Na escolarização tradicional são contemplados currículos institucionalmente elaborados e planejados para sustentarem conteúdos verticalmente selecionados, sem serem levadas em consideração as particularidades dos diferentes grupos que compõem cada sistema de ensino, com funções bem delimitadas de quem aprende e de quem ensina (Moreira, 2012); já a aprendizagem conduz à flexibilização de construções epistemológicas que facilitam e aproximam o conhecimento da história de vida dos alunos e das diferentes identidades dos sujeitos com suas particularidades onde o aprender se constrói na dinamicidade entre docente e discente. Consequentemente, tornar a educação um efetivo processo de ensino-aprendizagem exitoso, requer que os caminhos traçados se preocupem com o tipo de cidadão e ser humano que a escola pretende formar.

Nesse caminho, os aportes educacionais teóricos e práticos utilizados ao longo do percurso, as formas como as construções identitárias são concebidas, a constituição do olhar do aluno em uma concepção monocultural e/ ou intercultural sobre o indígena, sua cultura e o trato da saúde e como ele (aluno ou professor) se identifica somam-se a muitas outras no vasto universo das práticas pedagógicas que precisam ser respondidas a fim de desenhar os objetivos traçados pela escola em direção a um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Os sentidos da cultura

Antes de nos inserirmos na esfera escolar, iniciamos nossas vivências de mundo, pelas observações que fazemos do que se constitui ao nosso redor o que nos leva a considerar que muito antes da educação formal integrar nossas experiências de vida, a sociedade delinea os primeiros traços, as primeiras concepções que compreendemos sobre nós mesmos e os outros. Tal perspectiva respalda o aporte onde encontra-se alicerçada as heranças étnico-histórico-culturais que constituem a essência de ser em sociedade.

No sentido de descaracterizar a cultura do outro, as classes dominantes que sempre personificaram grupos distintos de poder, ou pela força ou pelo capital, estrategicamente elaboravam artimanhas de convencimento de que um só deveria ser o encaminhamento da sociedade que desejasse o progresso. Sendo uma única cultura, um único pensamento o ideal para que o ser humano evoluísse. Tais pensamentos reverberaram pelos nossos contextos sociais e chegaram ao espaço escolar. Percebem-se ou ignoram-se esses fatos, ou pelos currículos prescritivos e seus conteúdos predominantemente monoculturais, pelos materiais didáticos e até mesmo pela forma que o outro é visto ou invisibilizado em sala de aula. Os pressupostos de uma proposta político-pedagógica unilateral e homogênea ainda resistem em ditar as regras de como o processo educacional deve ocorrer.

O grande desafio paira sobre como trabalhar as diferentes culturas que somos e vivemos cada um de nós sem descaracterizar e excluir o outro, que assim como *eu*, é dotado de deveres e direitos, que quando conhecidos, desmistificados, respeitados e valorizados, comungam para uma sociedade mais igualitária. Não uma igualdade que homogeneíze muito menos uma diferença que diminua os sujeitos como prega De Sousa Santos (2016) mas uma igualdade construída através do diálogo e do fomento de ideias.

Uma vez que a escola não é desprovida de cultura, como afirmam Candau (2008, 2012) e De Sousa Santos (2016), também não pode ser considerada neutra. Adormecida em seus currículos tradicionais, em uma formação que busca na assimilação de conteúdos o objetivo maior da aprendizagem, a escola corre o risco da repetição de discursos prontos, adjetivados por Nóvoa (2009) como “redundantes e repetitivos que se traduzem em uma *pobreza de práticas*” (p. 2). Segundo ele, existe uma distinção entre escolarização e aprendizagem que precisa ser levada em consideração para que a educação não se encerre somente no cumprimento de currículos, mas que reflita os ideais de transformações da sociedade e as concepções de mundo e de homem.



Esse deve ser o propósito maior para quem ensina e aprende: que a educação gere uma verdadeira aprendizagem. Torna-se, pois, a escola, o espaço cultural de aprendizado mútuo, uma vez que a neutralidade se converte em comprometimento, embebida de sentido e significado, onde aprende-se a dialogar com e sobre as diferenças no sentido de que isso é benéfico para a formação de uma sociedade mais integrada e humana.

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (Candau e Moreira, 2008: 13).

Esse mesmo ser humano ao mesmo tempo que refuga a exclusão, pois, exige que seus direitos sejam respeitados e atendidos, tem resistência em conviver com as diferenças. A escola acaba por se converter em espaço onde as diferenças mais frequentemente se encontram personificando a pluralidade de seus diversos atores sociais. Sociedade, cultura, educação e saúde são eixos que constituem, definem e marcam as vidas das pessoas. A forma como vivemos e agimos em sociedade, uns com os outros, as heranças culturais que recebemos e ao longo da vida mesclamos com outras culturas, uma vez que não somos seres inertes, mas, em permanente reconstrução (Freire, 2016, 2017), em conjunto com as maneiras com que cada grupo social lida e enxerga as questões culturais e de saúde, conduz a educação a não ter uma alternativa a não ser elaborar estratégias que resultem em uma aprendizagem autêntica.

Falar de cultura é falar de nossa própria identidade, pois trazemos dentro de nossa história; é mergulharmos em nossas origens e compreender que o direito é recíproco, em cujas formas que desenvolvemos e vivemos nossos aspectos culturais é que nos tornam diferentes e únicos na significação do que somos e de como contribuimos nas trocas de experiências que se concretizam em sociedade e

que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais, econômicos e culturais, com o reconhecimento dos direitos à diferença (Candau, 2008: 108).

É necessário lembrar que tantas peculiaridades, tantas características que definem o olhar do indivíduo sobre o mundo, podem causar estranheza ao outro e o que ele representa; aquele diferente de sua cultura, com o qual se partilham muitos espaços, momentos e vivências. A escola pode então escolher entre três caminhos: manter as representações de poder presentes na ideologia monocultural, com as características de uma educação bancária, intensamente criticadas por Freire (2016); apresentar superficialmente as culturas e os sujeitos que nela se encontram, o que Walsh (2009) chama de intercultura funcional, que contribui para manutenção do sistema sócio-político-educacional vigente ou apostar em uma “virada epistemológica” (Walsh, 2019; 15), ou em outras palavras, “ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (Walsh, 2019; 15), presente em uma aposta na interculturalidade crítica, onde as relações de poder e dominação fazem parte da pauta de conscientização dos sujeitos em uma forma *outra* de expressar conhecimentos e histórias de vida, conduzindo ao diálogo na perspectiva crítica da sociedade.

A cultura impede-me de ignorar o que se passa no mundo – e desde então proíbe-me de acreditar ser inocente. Muitos refúgios tornam-se insustentáveis; em contrapartida, vou assumir uma posição ao invés de deixar-me ser sacudido pelos ventos (Snyders, 1988: 69).

A cultura precisa encontrar os sujeitos em seus lugares de fala e pertença (Freire, 2016; 207). Por isso o papel da escola que preze pelo enriquecimento étnico-histórico-cultural de seu grupo é urgente no cenário educacional atual, pois, o Homem, apesar de todo o avanço tecnológico entre outras conquistas ainda apresenta atitudes



rudimentares no trato com os diferentes sujeitos que compõem a sociedade. O discurso dos sistemas de ensino persiste (mesmo que por vezes despercebidamente) em reproduzir a fala homogeneizadora e superficial das relações constituídas para perpetuar uma cultura como sendo a única que possa satisfazer os desejos dos indivíduos.

Por outro lado, trabalhar as questões das diferenças culturais no espaço escolar é estar preparado para lidar com os conflitos, conquistas, derrotas, a presença de quem domina e de quem é dominado problematizando essa relação e principalmente dos esforços em defesa de uma educação de direitos e deveres que se complementam e se entrelaçam e do reconhecimento das diferentes origens como partes integrantes valorosas da sociedade e que devem gerar

Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (Walsh, 2019: 16).

O processo de reconhecimento e de luta no qual se encontra a escola, intensamente envolvida nas construções epistemológicas e de relações intrínsecas e extrínsecas dos sujeitos, deve transformar neutralidade em lócus de debate e de valorização da diversidade cultural não só de alunos como também de professores. Nessas amplas complexidades sociais que são desenvolvidos, permeadas pelas relações dos sujeitos que se encontram no espaço escolar, é urgente a reinvenção de tempos e espaços de elaboração dos saberes da educação escolar, a fim de oportunizar momentos e experiências válidas dentro da diversidade cultural trazidos por alunos em seus questionamentos, contestações e aflições.

A herança monocultural

É necessário, pois, desconstruir conceitos historicamente concebidos, que representam ideologias de determinados grupos sociais, que vêem na sociedade e na escola, meios de manutenção do status quo, respaldando sistemas econômicos, políticos e sociais de controle das classes subjugadas. As questões culturais estereotipadas nos materiais didáticos e nas formas como os currículos estão estruturados, dificultam que os alunos reconheçam e valorizem suas identidades e caminhem ao encontro de identidades *outras* com suas heranças e seus traços característicos.

Um desses traços culturais que cada grupo, etnia constrói no cotidiano de suas práticas é a saúde. O olhar eurocêntrico sobre as maneiras de se fazer saúde e entender o que é a saúde para determinados povos, é impresso nos materiais didáticos que superficialmente abordam o tema. Como fica o imaginário das crianças? Quais são os ensinamentos extraídos desses movimentos educacionais? Tornam-se aprendizagem ou vagam pela estreita relação de transmissão de conteúdos? Um exemplo disso, que será mais amplamente abordado posteriormente, é a noção de que o indígena é um só, como se fossem todos iguais. Isso demonstra que a concepção do outro é generalizada favorecendo equívocos e preconceitos. A forma como os diferentes povos lidam com a saúde e a cultura como formas saudáveis de vida, passa despercebido pelos livros escolares que, quando abordam o assunto, o fazem de forma monocultural (quase folclórica) (Barreto, 2018; Walsh, 2009) ou ainda nas palavras de Walsh (2019) por meio de uma utilização marginal em sala de aula, sem discutir os valores culturais, ancestrais e de relevância de determinados valores em saúde característicos da existência dos diversos grupos sociais.

O discurso monocultural nas escolas é sutil. De acordo com Macedo “As propostas conservadoras produzem uma ideologia da assimilação, pela qual pretendem que jovens de culturas minoritárias passem a participar da cultura iluminista como se fosse sua” (2006: 335). Seu caráter conteudista dificilmente permite que diálogos e reflexões mais aprofundados sejam idealizados pelas equipes pedagógica e docente. Nesse cenário, o convencimento não



se dá mais pela força física (embora muitas vezes isso tenha sido utilizado ao longo da história da humanidade) para exigir que certos padrões de vida e de conduta sejam aceitos e seguidos como regras de conduta moral e social, sem maiores questionamentos. Naturalizar a exclusão como se dela fosse possível extrair benesses sociais em prol de um explicável desenvolvimento, deixou de fora do processo de transformação de vidas e de histórias plurais que poderiam ser largamente trabalhadas nos contextos escolares.

A herança cultural da classe dominante reverbera pelos corredores escolares e posiciona a escola frente a um dilema existencial: manter os pressupostos de uma educação monocultural ou investir em uma abordagem intercultural que discuta as relações de poder e de pertencimento desse sujeito ao espaço escolar. Dessa forma, os aspectos monoculturais tão intensamente propagados pela classe social hegemônica em suas relações de controle e poder, não respondem à necessidade e ao desafio intercultural que problematiza, discute e valoriza a construção de um diálogo crítico entre as diferentes culturas que comungam os mesmos espaços.

Segundo Moreira (2012), nessa (des)construção de momentos e espaços educativos diversificados, é relevante a inclusão de um currículo que valorize e respeite a pluralidade cultural, selecionando dentro das diferentes culturas, quais elementos serão utilizados no processo de ensino-aprendizagem, sem subjugar, desmerecer ou ignorar saberes e experiências *outras*, para que “a cultura assuma cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade quanto na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira revolução cultural, à expansão de tudo que se associa à cultura” (Moreira, 2012: 187).

No monoculturalismo, as identidades plurais são invisibilizadas em prol de uma preocupação com o todo que responde ao ideal de homogeneidade. Um exemplo disso pode ser encontrada em nossa Constituição Federal em seu art. 205 que prevê que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A letra da lei discorre sobre o direito de todos a uma educação de qualidade, à primeira vista, parece claro e abrangente, abarcando os diferentes sujeitos; porém, quem são esses todos? São todos iguais ou diferentes? Por que (ou melhor, para quê) a apelidada Constituição Cidadã, *esqueceu* de mencionar as diversidades? O *todos* generaliza a aplicabilidade da letra da lei e exime de um olhar diferenciado para as demandas que determinado grupo social e cultural necessita. Ora, se eu não sei quem são esses *todos*, então as minhas estratégias educativas podem manter o status quo e as diferenças se convertem em apenas alguns parágrafos dos materiais didáticos. A quantidade ínfima de informações ou conhecimentos (se assim puder ser considerada) sobre as identidades que aos alunos são apresentadas, pode não ser substancial para a desconstrução de estereótipos, como os que identificam os povos indígenas. “De forma geral, o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência de vida do sujeito o fator primordial na construção de uma política de identidade” (Macedo, 2006: 337).

Interculturalidade: uma construção educacional possível

A abordagem dos conteúdos dentro de uma perspectiva intercultural pode estabelecer um caminho de diálogo com e sobre as diferenças coadunando com aproximações plurais de sentido de vida, histórias de passado, situação presente e perspectivas de futuro. Abre-se um horizonte de possibilidades que posicionam alunos e professores a desbravarem caminhos que se expandam para além dos portões das escolas. Conhecimentos esses que, uma vez trabalhados e estimulados crítica e dialogicamente, podem favorecer mentalidades, concepções de mundo onde além do *eu*, existe o *outro*, de igual valor e de significação.



Assim sendo, pode-se dizer que falar em cultura nos remete, imediatamente, para a educação e vice-versa, mais ainda quando se trata de falar de povos que possuem história própria e singular com a qual se confrontam outros povos e/ou nações. Trata-se, portanto, de pensar realidades específicas num contexto marcadamente intercultural (Ciaramello, 2014: 117).

A interculturalidade configura-se uma relevante ferramenta de suporte e direcionamento no reconhecimento de alunos e professores em suas diversidades históricas, culturais e étnico-raciais, viabilizando a aquisição de conhecimentos e habilidades, tirando da superficialidade assuntos pertinentes à sua própria história, sua origem e na construção que se faz do próximo em sua identidade, desenvolvendo uma consciência crítica direcionada ao pleno exercício da cidadania.

Portanto, a interculturalidade faz parte desse pensamento “outro” que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos (Walsh, 2019: 20).

Nesse sentido, é necessário desenvolver conhecimentos que levem a uma participação efetiva dos alunos oriundos dos mais variados grupos sociais (em especial das classes populares) e étnico-raciais, fomentando condições de igualdade àqueles deixados à margem dos saberes, minimizando as diferenças por meio da aproximação entre o ensino e a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo que ajuda a formação do pensamento crítico sobre si mesmo, sobre os demais e sobre o mundo, representando uma mudança de atitude que edifica a sociedade. Além disso, desperta nos alunos suas potencialidades intelectuais, sociais e pessoais; faz surgir a autoestima, empatia e tolerância com os povos de outras diversidades culturais.

A preparação dos alunos para uma vivência crítica das questões sociais, culturais e de saúde deve passar por uma reformulação das formas de aprendizagem do professor na orientação sobre justiça e responsabilidade e conduzir as ações na sala de aula para o aprendizado colaborativo, onde o conteúdo deve ser preciso na abordagem das contribuições dos diversos grupos, sem caricaturizações, mas, baseado em um planejamento conciso e coerente que aproxime aluno e realidade.

Nesse movimento, de acordo com Walsh (2019); Macedo (2006); Candau (2012); Moreira (2012), a presença de uma abordagem intercultural nas políticas sobre o currículo são essenciais nos assuntos que se referem à exclusão e à hegemonia cultural tão fortemente enraizadas na escola e que limitam o alcance dos alunos a uma consciência mais ampla sobre os diferentes grupos étnico-histórico-culturais, incluindo-se nesse último eixo as questões relacionadas as práticas de saúde que podem variar de grupo para grupo. Portanto, a escola deve trilhar caminhos que envolvam procedimentos didáticos e currículos em prol das diferenças e das igualdades dos nossos alunos, sem esquecer que a diferença envolve princípios e características próprias de quem *sou eu* e de quem é o *outro*. Dessa forma, uma vez em sala de aula, devemos desafiar os limites questionando as discriminações.

Contudo, Walsh (2009) alerta para o perigo de serem utilizados pressupostos ditos interculturais, mas, que acertadamente, reproduzem as ideologias da classe dominante. A autora destaca duas formas de interculturalidade: a funcional e a crítica, para que seja discernida qual vem sendo a aplicação dessas abordagens não só pela escola como pela sociedade. Sobre a interculturalidade funcional, Walsh (2009: 21) define que “o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais”. E ainda acrescenta que essa forma de interculturalidade

não aponta para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009: 16).



Walsh (2009; 2019) e Barreto (2018) apontam para os aspectos negativos da interculturalidade funcional, pois, acabam por reproduzir princípios monoculturais disfarçados de aspectos plurais que não deixam de ser uma maneira de exclusão uma vez que não aprofundam as relações de poder, o que ainda pode ser considerado, segundo Nóvoa como um “efeito de moda” (2009: 2). Contextualizando essas definições, uma forma de interculturalidade funcional, no que diz respeito ao povo indígena, é descrito por Melià (1999) quando alerta que

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parecem que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas. [...] a ação pedagógica fica completamente fragmentada e atomizada num sem-número de casos particulares, cujo desfecho é que cada um faça o que pode e o que quer (Melià, 1999: 14).

Por outro lado, a interculturalidade crítica discute as relações de poder e dominação de algumas classes sociais em detrimento de outras que ameaçam a sensação de equilíbrio social, onde homogeneizar pessoas, culturas e histórias favorecem a manutenção do status quo. Segundo Walsh (2009) a interculturalidade crítica

parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] a interculturalidade crítica, [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (Walsh, 2009: 21).

Portanto, converter educação em uma plena aprendizagem requer que as identidades dos sujeitos sejam (re)conhecidas, valorizadas e desmistificadas, para que o outro não se torne um estranho, indesejado ou alguém com quem não se dialoga pelo simples fato de ser diferente em suas relações sociais e culturais. As trocas de informações, conhecimentos e experiências que acontecem no espaço escolar, são fomentadores de novas atitudes em direção ao outro, construindo em conjunto uma sociedade crítica, solidária e emancipada.

Além das vantagens acima citadas, uma educação intercultural crítica pode favorecer o aumento da cognição dos alunos, pela quantidade e variedade de estruturas mentais para resolver uma mesma tarefa, desenvolver habilidades na resolução de problemas, poder de negociação e argumentação devido a quantidade de pontos de vista diferentes dividindo o mesmo espaço, edificando um relacionamento de respeito, troca de experiências, afinidades, diminuindo os estereótipos, preconceitos, mal-entendidos e a falta de informação e dessa forma, despertando uma consciência rica de experiências, de culturas e de contribuições.

Interculturalidade: desmistificando a figura indígena no espaço escolar

Contextualizando a dicotomia entre interculturalidade funcional e crítica no espaço escolar e na sociedade trazemos a figura do indígena brasileiro, em como suas características são desenhadas pelos sistemas escolares tradicionais, expressas nos materiais didáticos e de que forma suas culturas e conceitos de saúde são reduzidas a personalização de que formam um único e homogêneo grupo, deixando de lado suas especificidades a atuações sociais.

Não data de muito tempo as narrativas históricas que relatam o indígena como aquele que precisava ser liberto de sua condição de selvagem, sendo com isso, catequizado e educado para se chegar à condição de humano. Os atos de ensinar e catequizar transcendiam os objetivos da aprendizagem escolar e religiosa haja vista serem impostos a tais procedimentos. Havia um propósito mais expressivo que seria o de negação, aniquilação das diferenças convertidas em um processo brutal de aculturação (o que não difere do que muito se constata atualmente). Suas práticas rituais eram descontextualizadas e aniquiladas à luz do Cristianismo a fim de que encontrassem a salvação. “No Brasil, no que diz respeito aos povos indígenas, esses ares de transformações



soaram apenas como uma brisa leve. A realidade desses povos e, em especial, o quadro da escolarização continuaram por muitas décadas marcados pela negação à diferença” (Ciaramello, 2014: 112).

Por muito tempo pôde-se observar (e arrisco dizer que ainda é possível nos dias de hoje) que a educação, em especial a escolarização, respondeu a diferentes concepções de cultura. Quando a mentalidade dominante era a de uma cultura superior à outra, educava-se com a finalidade de se transmitir a cultura dos/as mais cultos/as aos/as menos providos/as (Ciaramello, 2014: 117).

As narrativas de homogeneidade que perduram nas práticas escolares reforçam os estereótipos dos diferentes povos indígenas e as estigmatizações oriundas desses desencontros históricos, culturais e epistemológicos reproduzem concepções equivocadas que, o então indivíduo em sala de aula, carrega para suas relações sociais além dos muros escolares. Essa dinâmica é essencial à manutenção desses povos à margem social e limita a compreensão das contribuições diversificadas e relevantes que as diferentes etnias têm a revelar ao mesmo tempo que precisam ser preservadas de um extermínio completo.

As construções de saúde e doença para o indígena, por exemplo, não podem ser analisadas nem compreendidas à luz das concepções ocidentais eurocêntricas do cuidado do corpo e da mente. Muito menos o ensino escolar tradicional deve incorporar em suas práticas uma expressão resumida no entendimento dessas questões. As efêmeras considerações educacionais sobre o indígena, lançadas em breves momentos de construção plural, não condizem com arcabouço cultural que eles têm a oferecer.

O processo saúde-doença não deve ser considerado uma relação estritamente medicamentosa assim como as manifestações culturais não podem ser analisadas sob o prisma de uma única cultura dominante. Se as sociedades são organismos vivos e existem vários grupos sociais dentro um mesmo espaço territorial, é necessário compreender as nuances que cada qual apresenta, pois, são partes de construções históricas que precisam ser preservadas. Tais crenças e valores não podem ser tidos como errados, mas, como diferentes e valorizados. Nesse sentido, os rituais de saúde e doença para os indígenas podem ser assim apresentados:

A visão mágico-religiosa sobre a saúde e a doença e sobre como cuidar era a predominante na Antiguidade. Os povos da época concebiam as causas das doenças como derivadas tanto de elementos naturais como de espíritos sobrenaturais. O adoecer era concebido como resultante de transgressões de natureza individual e coletiva, [...]. As relações com o mundo natural se baseavam em uma cosmologia que envolvia deuses e espíritos bons e maus, e a religião, nesse caso, era o ponto de partida para a compreensão do mundo e de como organizar o cuidado (Cruz, 2011: 23).

Portanto, as formas dos povos indígenas viverem questões como saúde e doença fazem parte de uma herança que precisa ser preservada, por eles próprios, para que não sejam invisibilizados e por nós, para que conheçamos e respeitemos o direito de cada um ser, viver e saber o Mundo. Segundo Cruz

o processo saúde-doença se configura como um processo dinâmico, complexo e multidimensional por englobar dimensões biológicas, psicológicas, socioculturais, econômicas, ambientais, políticas, enfim, pode-se identificar uma complexa interrelação quando se trata de saúde e doença de uma pessoa, de um grupo social ou de sociedades (Cruz, 2011: 28).

A aculturação retira o direito a diferença e difunde ideias errôneas que acabam levando os sujeitos, que estão à margem dessas vivências, a repudiarem formas *outras* de vivências. E nisso, a escola pode ser responsabilizada, quando não assume uma postura de (re)conhecimento e de diálogos críticos sobre as questões identitárias, resumindo-se o ensino à mera transmissão de informações (Freire, 2016). O ambiente escolar detém a oportunidade de preparar cidadãos emancipados e críticos da sociedade em seu papel quanto agentes de transformação contanto que seus pressupostos estejam pautados em linguagens interculturais críticas.



No espaço escolar, a visão que as classes dominantes pretendem (e na maioria das vezes conseguem) empregar através de suas propostas conteudistas é de que os povos indígenas são figuras distantes de nós e que em um tempo passado na história, desempenharam um papel coadjuvante, sendo agora fragilizados dentro do viés monocultural que desarticula suas potencialidades, seus seres e saberes. Chegamos a nos apiedar por não terem a mesma condição humana que temos, fazendo-nos esquecer que as diferenças são necessárias e saudáveis em uma sociedade dita democrática e cidadã.

Essa não seria uma construção eurocêntrica? Herança do colonizador (aniquilador)? Onde todos os indígenas são iguais? Tais questionamentos orientam reflexões acerca da educação monocultural que perdura na escola e que acaba por diminuir ou desconsiderar (mesmo que muitas vezes sem a intenção de fazê-lo) o importante legado que os diferentes povos indígenas deixaram para a humanidade. Esse processo de aculturação tem sido um fator decisivo nos objetivos de invisibilização das diferenças.

A interculturalidade crítica configura-se como uma estratégia de resgate das alteridades das identidades plurais dos povos indígenas sem excluí-las. Esse diferencial pode ser alcançado mediante as quebras dos paradigmas homogeneizadores que mantêm a sala de aula inerte, passiva em relação aos critérios no trato com os *outros*.

Existe uma caricatura do homem e da mulher indígenas que vem dos tempos coloniais e que diz “visto um índio, vistos todos”. Vocês, melhor do que eu, sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa. Para um observador não-indígena, para um bom antropólogo, por exemplo, a imagem do índio que fica é bem a contrária: que o indígena faz o que bem quer, com liberdade às vezes quase raiando em anarquia, pois cada índio é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio. [...]. Haveria que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal (Melià, 1999: 12).

Entre a generalização presente na narrativa monocultural e a alteridade defendida pelo modelo intercultural, a educação escolar precisa discernir qual é o direcionamento mais apropriado a ser seguido para ampliar os espaços de discussão e fomento de ideias sobre as diferenças entre os povos indígenas. Não apenas ao que se restringe a poucas páginas de um livro da disciplina de História, mas ao que envolve as questões étnicas onde os contextos não somente tangenciam, eles transpassam conteúdos, currículos, planejamentos e principalmente uma disponibilidade de encontrar o outro em seu lugar de fala, sem pré-conceitos e estigmas. Um exemplo de olhar intercultural crítico pertencentes ao povo Guarani onde

a pessoa é uma “palavra” única e irreduzível, cuja história será uma espécie de hino de palavras boas e belas, uma história de palavras inspiradas, que não podem ser aprendidas nem memorizadas e, portanto, também não podem ser, a dizer a verdade, ensinadas. Cada um é a sua palavra recebida e dita com propriedade, e essa palavra é criada ao mesmo tempo em que é dita, como uma energia que se desabrocha em flor (Melià, 1999: 13).

O breve exemplo descrito pelo autor deixa claro que as relações entre identidade, igualdade e diferença variam de etnia para etnia. É possível observar que a relação com o nome da pessoa está conectada a natureza formando um elo e que esses elementos se integram e é significativamente marcante na vida do indivíduo. A mesma relação também é construída pela escola através dos docentes quando o aluno toma consciência da importância de seu próprio nome. Ambos os costumes se referem às identidades, porém, com significados diferentes: de um lado se aprende pelo grupo, do outro se aprende pela escola exprimindo que ambos os procedimentos têm uma ação pedagógica, mas, que não necessariamente passam pela escola tradicional.

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos



povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (Melià, 1999: 13).

Uma ação pedagógica intercultural representa um desafio para ambas as partes. Se por um lado, os alunos e professores dos grandes conglomerados urbanos precisam desenvolver mecanismos de conhecimentos socioculturais desconstruindo os “conceitos de ‘diferença colonial’ e ‘colonialidade do poder’” (Walsh, 2019: 27) que estereotipam o indígena; de outro, os indígenas iniciados na educação escolar tradicional precisam lutar para manter suas características identitárias, o que, segundo Marcilino (2014)

significa concretizar uma proposta inclusiva de educação escolar para os novos indígenas, constituído por especificidades de luta pela terra, pelo reconhecimento de seus territórios, de suas tradições, das línguas e da memória coletiva. Por ser a escola uma instituição não indígena e a história mostrar a dificuldade da emancipação e da autonomia desse povo, quando os governos estaduais ou municipais propõem currículos não diferenciados, não possibilitam a formação inicial e continuada dos professores nas aldeias, dificultam ou inibem as iniciativas e as propostas das escolas indígenas que evidenciam os conhecimentos tradicionais (Marcilino, 2014: 1723).

Ainda complementa Melià

A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação (Melià, 1999: 16).

Os povos indígenas se vêem diante de dois grandes dilemas que desafiam a manutenção de suas origens e tradições: desmistificar a definição homogeneizante com a qual sua figura é delineada nos currículos escolares tradicionais e resistir a aculturação oriunda dos espaços educacionais dentro de seus lugares de origem e nesse sentido, “Uma escola indígena que na heterogeneidade do diálogo se faz presente e cria unidades nessas diversidades (e) produz novas formas de resistência e de luta, em busca da autonomia e liberdade do povo indígena [...]” (Marcilino, 2014: 1730). Essa seria uma maneira de resistir às investidas de uma educação homogênea e eurocêntrica de desvalorização das figuras *outras* que não correspondam ao ideário de uma sociedade monocultural.

Educação comparada a favor do diálogo entre os povos

O monoculturalismo predominante nas relações sociais e educativas, as diferentes abordagens interculturais que podem ser adotadas pela escola, os modos como os currículos prescritivos e conteúdos planejados apresentam aos alunos as identidades de povos, raças e etnias, as ideologias por trás dos discursos das classes dominantes estereotipando e invisibilizando os grupos subalternos. São muitos os elementos a serem considerados e que devem preocupar não só docentes como todo o sistema escolar que preze pela diversidade, pela inclusão de seus próprios alunos e ensinando o caminho de respeito as alteridades.

Como equacionar questões tão complexas e delicadas, sem denegrir imagens e inferir sentidos equivocados? A educação comparada pode se tornar uma alternativa viável de orientação para que docentes logrem êxito na busca por uma prática educativa intercultural, auxiliando professores e alunos a reorganizarem conhecimentos e a indagarem sobre as realidades. Ela funciona como um recurso interlocutor entre o monoculturalismo e a interculturalidade parametrizando o reconhecimento dos elementos que homogeneizam ou diversificam as formas de aprendizagens.



A comparação em educação associa diversos elementos como a origem, a evolução dos povos, heranças culturais, marcas históricas entre outros fatores que se façam significantes para compreender as razões de ser do ser humano em sua integralidade, sendo, segundo Ferreira (2008) as características da interdisciplinaridade um senso comum entre todos os autores comparatistas. A partir desse movimento, o professor consegue perpassar as áreas de conhecimento fazendo conexões que promovam construções dialógicas rompendo estigmas e desconcertos.

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos (Ferreira, 2008: 125).

Através do método da educação comparada, o professor pode estabelecer critérios de comparações entre sistemas de ensino distintos, entre formas de ensinar e aprender que caracterizam diferentes povos, raças, etnias além das “particularidades nacionais dos sistemas educativos, tendo em conta as forças políticas, sociais, culturais e o caráter nacional” (Ferreira, 2008: 131) que podem ser encontradas na abordagem interpretativo-histórica. Soma-se ao caráter nacional, social e da política presente na interpretativo-histórica, outros fatores descritos na tendência interpretativo-antropológica: “o espaço geográfico, a cultura, a ciência e a filosofia, a economia, a religião, a história, as influências estrangeiras e as influências decorrentes da evolução da pedagogia” (Ferreira, 2008: 132) que orientam a organização de práticas educativas plurais que “Quando rigorosamente efectuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto” (Ferreira, 2008: 125).

É possível observar e analisar elementos que constituem cultura, saúde e doença tanto para um grupo quanto para outro, fugindo do discurso monocultural de subalternidade e de sobreposição de classes sociais sobre outras. Flexibilizar diálogos críticos de compreensão dos *porquês* e para que determinado ritual, crença, modos e educar e viver a saúde e a doença são necessários para alguns grupos sociais e não obrigatoriamente para outros. A estratégia da comparação só é válida dentro de seus pressupostos, se os professores ou sistemas de ensino, responsáveis pela condução da aprendizagem, orientem a ato de comparar não como prevailecimento de certos povos sobre outros; não se trata de uma comparação para reprodução de preconceitos, mas, para que as alteridades sejam debatidas e contextualizadas na educação e em sociedade.

Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (Freire, 2004: 75).

Promover as relações intra e interculturais essenciais para a construção de uma educação escolar de qualidade faz da educação comparada um caminho possível de inclusão de discentes, docentes e diferentes povos, raças e nações dentro de seus materiais pedagógicos, currículos, conteúdos e planejamentos, dando autonomia, criticidade, criatividade e liberdade ao ato de ensinar e de aprender. A educação comparada desenha formas de resistência não somente dos povos indígenas, mas dos mais diversos povos, raças e nações quanto ao modelo exógeno de sociedade e educação. É fornecer aos professores instrumentos de luta, conscientização e emancipação de um currículo e projeto de sociedade hegemônica, desconstruindo preconceitos, preparando cidadãos e integrando novas epistemologias necessárias a uma educação de compromisso plural com e sobre as diferentes identidades que constituem cada um de nós.



Considerações Finais

A investigação aqui apresentada possibilitou uma visão ampliada do papel da escola em sociedade. Entre currículos e conteúdos, a educação é convidada a ser um diferencial nas vidas dos atores que frequentam esse espaço diariamente não restringindo os processos de ensino-aprendizagem somente aos critérios de escolarização. Esse protagonismo deve ser elaborado à luz do direito à alteridade que caracteriza os sujeitos que convivem na escola e que estão inseridos em diversos contextos sociais.

Nessa direção, foram trazidos os sentidos da cultura em suas abordagens monoculturais e interculturais destacando-se a figura do indígena ilustrando a urgência de serem desconstruídos preconceitos e estigmas que denigrem e diminuem os valores históricos de cada povo, raça e nação. A educação comparada surge como uma maneira *outra* de serem pensados os sujeitos plurais no espaço escolar fomentando momentos de diálogos, debates e a conscientização dos lugares que o *eu* e o *outro* ocupam na sociedade convertendo-se a escola em um local de crítica social e não somente um espaço de reprodução de ideias previamente selecionadas para a manutenção do *status quo*.

Nessa perspectiva, podemos continuar padronizando esses espaços limitando a aprendizagem a transmissão de conteúdos, homogeneizando seres e saberes ou utilizar elementos da interculturalidade, desenvolvendo conhecimentos, lutas e embates sociais e culturais tendentes a ideias e atitudes democráticas que se constroem em conjunto: docentes e discentes partícipes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Destacando-se o povo indígena para contextualizar os aspectos de cultura e saúde compreendemos que o currículo desempenha papel primordial no trato da igualdade e da diferença presentes no espaço escolar e de que forma os nortes apontados por ele podem fazer emergir um ambiente propício às aprendizagens interculturais ou à assimilação de conteúdos dentro de uma perspectiva monocultural eurocêntrica.

A educação comparada que por meio de suas perspectivas dialógicas e de construções epistemológicas ressalta as diferenças sem pormenorizá-las, apresenta-se como um caminho viável para o (re)conhecimento das alteridades. Perceber que igualdade não é sinônimo de homogeneidade, mas de luta para ser igual na diferença sem que esta diminua, e que diferença não é sinônimo de desigualdade, mas é o direito de ser diferente sem que isso minore sua constituição humana e cultural, pode convergir em importantes passos em direção a uma democracia de fato e de direito.

Lecionar não se configura em tarefa fácil, muito menos o ato de aprender o é. Cada ator protagonista da escola tem seus desafios a superar. Somente um trabalho em conjunto, analisando, (re)construindo e criticando a estrutura social e educacional vigente podemos proporcionar que a escola dê conta da diversidade cultural, sem exclusões e/ ou estigmatizações, mas sim a um trabalho aberto a uma proposta que os emancipe e os prepare para uma efetiva e democrática cidadania.

Referências bibliográficas

Barreto, R. (2018). *Indisciplina, educação e cultura*. Autografia. 174 p.

Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. En: Moreira, A. F.; Candau, V. M. (Orgs.). (2ª ed.), *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Vozes.

Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação & Sociedade*, 33(118), pp. 235-250. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.



Ciaramello, P. R. (2014). Escolarização indígena, cultura e formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, pp. 109-125.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988) [Const] Art. 205.

Cruz, M. M. da. (2011). Concepção de saúde-doença e o cuidado com a saúde. En: R. Gondim; V. Graboys, W. Mendes. (Org.). (2ª ed.). *Qualificação de Gestores do SUS*. Fiocruz/Ensp/EAD, v. 2, p. 21-33.

Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2), pp. 124-138.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. UNESP.

Freire, P. (54ª ed.). (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (63ª ed.). (2017). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Macedo, E. (2006). Por uma política da diferença. *Cadernos de pesquisa*, 36 (128), pp. 327-356. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>

Marcilino, O. T. (2014). Educação escolar indígena e interculturalidade: possibilidades de uma práxis inclusiva. *EdUECE – Livro 3*. pp. 1722-1733. <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/196%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA%20E%20INTERCULTURALIDADE%20POSSIBILIDADES%20E%20UMA%20PR%C3%81XIS%20INCLUSIVA.pdf> Acesso em 26 nov. 2020.

Melià, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*, 19(49), pp. 11-17. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>

Minayo, M. C. de S. (2016). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.

Moreira, A. F. (2012). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28, pp. 180-194. <http://dx.doi.org/10.21573/vol28n12012.36149>

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación*, 350, pp. 203-2018. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:438d130b-77d8-4a23-945f-9af9267a1aa7/numeros-completos-3-.pdf>

De Sousa Santos, B. (1ª ed.). (2016). *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. Boitempo.

Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. Manole Ltda.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. En: V. M. Candau (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). 7 letras.

Walsh, C. (2019). Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "Outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)* 5(1), pp. 6-38. <http://dx.doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>



Datos de autoría

Rosane Barreto Ramos dos Santos

Doutoranda na Fundação Instituto Oswaldo Cruz – IOC/ FIOCRUZ no Programa de Ensino em Biociências e Saúde (2019 - atual); Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão vinculado ao Instituto de Biologia (CMPDI-UFF/ 2016); Psicopedagoga e Especialista em Supervisão Educacional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); Participante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudo Saúde Educação e Diversidade – NESED certificado pelo CNPQ/ UFF; Membro da Plataforma CHA para Educadores-FIOCRUZ; Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Orientadora Educacional do Município de Nova Iguaçu.

rosanebarretorj@yahoo.com.br

Paulo Pires de Queiroz

Cientista Social formado pela UFF e PhD em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University / USA – Título reconhecido pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professor e Pesquisador Associado da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu PGCTIn / UFF, PGEBS / IOC / FIOCRUZ e CMPDI / UFF. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira – BASis. Líder do grupo de pesquisa NESED – certificado pelo CNPQ e UFF. Autor e organizador de vários livros e artigos científicos publicados nacional e internacionalmente. Bolsista CAPES.

ppqueiroz@yahoo.com.br

Fecha de recepción: 4/2/2021

Fecha de aceptación: 31/5/2022

