



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora

Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 5

Editores: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 5 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-290-6

DOI 10.22533/at.ed.906201808

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. O quinto volume deste livro, intitulado “**Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, aqueles e aquelas que pensam e inter cruzam as discussões sobre as questões de Gênero, Educação Inclusiva e Sexualidade, em diferentes instituições e regiões do país.

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro e as questões voltadas à inclusão, sexualidade e gênero. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns do contexto educacional.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E ORIENTAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARREIRAS - BAHIA	
Raquel Lima Besnosik	
Fábio de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9062018081	
CAPÍTULO 2	12
A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS NA ATUAL EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Amilton Alves de Souza	
Damile da Luz dos Santos Ferreira	
Edeilda Souza Gonçalves Viana	
Humberto Cordeiro Araujo Maia	
DOI 10.22533/at.ed.9062018082	
CAPÍTULO 3	34
CONCEPÇÕES DE DOIS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A SEXUALIDADE TRABALHADA EM SUAS ESCOLAS	
Viviane Faria Lopes	
Paulo Henrique Mesquita Carneiro	
DOI 10.22533/at.ed.9062018083	
CAPÍTULO 4	49
O DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E BILÍNGUE	
Marlene de Brito Kling Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.9062018084	
CAPÍTULO 5	62
CENAS E DIÁLOGOS ENTRE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM, SENTEM E FALAM SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO?	
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	
Maria de Fátima Salum Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.9062018085	
CAPÍTULO 6	74
APLICATIVO EDUCATIVO PIONEIRAS: O RECONHECIMENTO DAS MULHERES DO BRASIL	
Júlia Braga Marques Pereira	
Mikaele Duarte de Souza	
Frederico Alves Lopes	
Adriana Mara Vasconcelos Fernandes de Oliveira	
Vitória Bispo Umbelino	
Maria Luiza Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9062018086	
CAPÍTULO 7	86
A PEDAGOGIA DE PROJETO FACILITANDO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA EM PRISÕES	
Angela Moraes Cordeiro Sena	
DOI 10.22533/at.ed.9062018087	

CAPÍTULO 8	97
A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
Dayane Gasparotto Bertoli	
Vanessa Cristina Giangrossi	
Fernanda da Conceição de Lima	
Paula Nascimento da Silva Moura	
DOI 10.22533/at.ed.9062018088	
CAPÍTULO 9	107
A FUNDAMENTAÇÃO DA EJA COMO PROSPECÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE NA CASA DE DETENÇÃO DE ARIQUEMES	
Preves Santonira	
DOI 10.22533/at.ed.9062018089	
CAPÍTULO 10	118
CIDADANIA SEXUAL E “MASCULINIDADE EXTRAORDINÁRIA”: APONTAMENTOS EM GRAFITOS ESCOLARES	
Adriano Rogério Cardoso	
Tânia Regina Zimmermann	
DOI 10.22533/at.ed.90620180810	
CAPÍTULO 11	135
NAS TEIAS DE UM CURRÍCULO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM FINOS FIOS	
Antônio Ferreira	
Edimara Gonçalves Soares	
DOI 10.22533/at.ed.90620180811	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	146
ÍNDICE REMISSIVO	147

O DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E BILÍNGUE

Data de aceite: 03/08/2020

Marlene de Brito Kling Almeida

Doutoranda em Educação Indígena - UCDB/MS

RESUMO: O presente artigo é parte da minha tese de doutorado em educação indígena, no qual dialogaremos sobre o currículo intercultural, que privilegie o ensino bilíngue como valorização da diferença entre os povos tradicionais. A história da educação colonial que deixou de considerar e reconhecer os conhecimentos, a língua, as crenças e as epistemologias dos povos indígenas do Brasil e da América Latina. Discorreremos um pouco sobre o ponto de partida do multiculturalismo e diferença na visão de Hall e Peter Maclaren para chegarmos ao debate sobre o currículo Intercultural bilíngue de acordo com as teorias de Candau e Walsh e as políticas para um ensino intercultural bilíngue que vem ocorrendo em vários países da América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalismo, interculturalidade, currículo intercultural e bilíngue.

ABSTRACT: This article is part of my doctoral thesis on indigenous education, in which we

will discuss the intercultural curriculum, which privileges bilingual education as an appreciation of the difference between traditional peoples. The history of colonial education that failed to consider and recognize the knowledge, language, beliefs and epistemologies of the indigenous peoples of Brazil and Latin America. We talked a little about the starting point of multiculturalism and the difference in the vision of Hall and Peter Maclaren to arrive at the debate on the bilingual Intercultural curriculum according to the theories of Candau and Walsh and the policies for a bilingual intercultural teaching that has been taking place in several Latin American countries.

KEYWORDS: Multiculturalism, interculturality, intercultural and bilingual curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

A velocidade da informação aproxima cada vez mais os povos de diferentes culturas, línguas e religiões, provocando uma transformação nas culturas locais de todas as nações, em especial dos povos tradicionais. Os conhecimentos antes fixos considerados como verdades intocáveis pela modernidade, agora estão cada vez mais fluídos, temporários, ressignificados e reconstruídos

pela apropriação de novos saberes. Isso foi possível devido à globalização dos saberes, e no encontro contínuo que os povos tiveram e têm uns com os outros.

A escola de hoje é desafiada a lidar com as diferenças culturais, linguística e religiosa. Outro fator que tem desafiado a educação escolar a se abrir para o ensino de valorização das diferenças culturais, linguística e religiosa tem sido a constante pluralidade cultural que ocorrem em todo mundo.

O Brasil foi constituído por diferentes povos, atualmente, essas diferenças estão se ampliando, faz se necessário repensar a educação como um todo. Um currículo que privilegie as diferenças culturais, linguísticas e religiosas, dos afrodescendentes e dos indígenas em todo Brasil.

Por tudo isso faz se necessário pensar em um currículo, Intercultural e bilíngue que possa contribuir para integrar os diversos povos a nação brasileira, para que todos se sintam parte dela.

Segundo Candau (2014, p. 28) o currículo deve ser intercultural, capaz de:

promover deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Assim, o currículo antes monocultural, hierarquizado, padronizado, recheado de valores eurocêntricos, cristão e heterossexual, que tornava todos os outros conhecimentos inferiores precisa ser repensado diante desses desafios pelos quais a escola se encontra hoje. Essas crianças de diferentes mundos, produzidas nas diferentes culturas, com diferentes línguas e religiões, com diferentes formas de compreender o mundo estão presente nas salas de aulas de nossas escolas. Esses são os desafios que nos motivam discutir sobre uma educação intercultural e bilíngue a partir de ações pedagógicas que visa à promoção de uma sociedade capaz de articular com as diferenças para minimizar a exclusão.

Vamos levantar o ponto de partida do multiculturalismo na visão de Boaventura e Peter Maclaren, a diferença na visão de Hall para chegarmos ao debate sobre o modelo de Ensino Intercultural e Bilíngue na visão de Candau e Walsh, o qual vem ocorrendo em vários países da América Latina e em algumas escolas indígenas no Brasil.

Procuramos fazer um breve debate sobre esses pontos, a fim de entendermos o que seria um currículo intercultural, o ensino bilíngue e a valorização da diferença.

21 O MULTICULTURALISMO COMO RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA E O CURRÍCULO INTERCULTURAL.

A palavra multiculturalismo é polissêmica, devido à dificuldade de precisão de sentido. Mas vamos discorrer sobre a definição de Boaventura e Peter Maclaren.

De acordo com Boaventura (2003, p.28),

o termo multiculturalismo surgiu a partir de 1980, sendo abordado pelas ciências humanas e sociais que convergia para o campo transdisciplinar dos estudos culturais como um fenômeno associado a repertórios de sentidos e significados partilhados pelos membros de uma determinada sociedade.

De acordo com o autor esse conceito foi primeiramente abordado pelas ciências humana e sociais. Contudo é um conceito controverso e atravessado de tensões, porque passou a ser usado como descrição das diferenças culturais em contexto global e transnacional, onde existem diversos grupos de origens étnicas, com valores diferentes, línguas diversas e religiões plurais.

O Multiculturalismo surge de grupos sociais em busca de reconhecimento da pluralidade cultural para minimizar a desigualdade, a superação do preconceito e da discriminação contra os subalternos, “os diferentes”.

Os projetos multiculturais, assegurando o reconhecimento e a visibilidade das culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade Ocidental; o reconhecimento das diferenças culturais e de experiências históricas, do dialogo intercultural com o objetivo de forjar alianças e coligações políticas para a promoção das culturas e grupo subalternos; a promoção de um contraponto de culturas, a promoção de um “contraponto de perspectivas” históricas e culturais, de modo a produzir uma historia relacional que inclua os subalternos; a denuncia de manifestações de correção política que ocorrem em todos os setores e quadrantes da sociedade e do espectro político, mas são atacadas apenas quando à defesa da igualdade ou do reconhecimento das diferenças. (SANTOS, 2003, p.29).

Santos coloca o conceito de multiculturalismo como um projeto político, que reconhece a diferença, contudo nada mais que isso, porque se preocupada apenas com a existência das múltiplas culturas, com a inclusão do subalterno aos direitos de todos, com as denúncias e manifestações de correção das políticas de igualdade.

Já na visão de HALL (2003, p.23) Tanto o termo multiculturalismo como o termo multicultural, são termos interdependente, quase impossível de separar-se. Todavia o termo multiculturalismo “denomina uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais”. Segundo ele o multiculturalismo não é uma estratégia política ou doutrinária única, e sim uma forma de assimilação da diferença, ou seja, a tolerância da diferença entre os vários grupos culturais, sem nenhuma preocupação com a identidade particular de cada um dos grupos culturais existentes dentro da mesma sociedade.

Para Peter Maclaren (2000, p 120-123) o multiculturalismo tem diversas faces, ou seja, diversas concepções de multiculturalismo que se diferenciam entre si. Ele os nomeia como: “multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo liberal humanista,

multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico”.

Aqui nos interessa ressaltar o multiculturalismo crítico, porque é parte de uma abordagem pós-moderna de resistência com uma perspectiva que compreende a representação de raça, classe e gênero, também como resultado de lutas sociais para a transformação das relações sociais.

Segundo Peter Maclaren;

Tanto as identidades formadas na “igualdade” quanto as formadas na “diferença” são formas de lógica essencialista em ambas, as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência também recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. (MACLAREN, 2000, P. 123)

Maclaren no texto acima sugere que os educadores levistem questões da diferença de maneira que superem o essencialismo monocultural, pois um multiculturalismo de resistência entende que a cultura não é harmoniosa e consensual, mas sim conflitiva. É necessário que haja discussões entre os educadores, a qual venha dismantelar essa visão da imposição da educação monocultural e que não reconhece as diferenças.

Por isso

O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. Ele se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentando em uma experiência compartilhada ou “comum” da “América” que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo. (MACLAREN, 2000, p.23).

Assim, é preciso pensar um currículo que contemple não somente as diferenças culturais, mas também as diferentes identidades etno-linguísticas, presente dentro de uma sociedade, como é o caso do Brasil e toda América Latina.

Dessa visão do multiculturalismo crítico Peter Maclaren avança para a visão do multiculturalismo revolucionário no processo teórico. Essa é a outra faceta do multiculturalismo apresentada pelo autor que reconhece a necessidade do questionamento à democracia capitalista e ao pensamento pós-moderno, ao dizer que:

O multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MACLAREN, 2000, p.284).

Essa nova teoria sobre multiculturalismo revolucionário vem contribuir para as pesquisas educacionais, porque discute sobre o papel do educador no processo de manutenção das condições sociais, que propõe que os mesmos venham problematizar, debater e lutar contra essa visão capitalista que tem sido reproduzida nas escolas, e que proporciona ao sistema capitalista a continuidade de hábitos culturais, que levam a exclusão social, a violência e a desigualdade. Também concebe a educação como mera mercadoria, e que não está disponível a todos. Caminhando nesta linha de raciocínio

o autor propõe uma discussão social sobre a questão da identidade, da diversidade e do multiculturalismo revolucionário. Abrindo a possibilidade para as alternativas de problematizar, debater e lutar contra essa educação reprodutora do capitalismo.

Considerando que o Brasil é um país multirracial, marcado por uma enorme diversidade de etnias, raças e religiões, não é possível pensar um currículo monocultural que negue a diferença. Sendo assim, faz-se necessário considerar essa diversidade dentro do contexto escolar. A Proposta do autor é que,

Trabalhando em pedagogia do dissenso, precisam abrir práticas pedagógicas a partir de dentro e descobrir o que determina a própria pedagogia, ao mesmo tempo em que permanece fora do seu controle. Isso implica fazer intervenções políticas na maneira como vivemos pedagogicamente ao nível cotidiano. (MACLAREN, 2000, p.296-297).

Significa considerar as pedagogias cotidianas, e que estão presente fora das salas de aulas trazendo-as para dentro da escola em forma de debates que possam provocar “tensões”, quebrando o modo silencioso do capitalismo de manipular nossas crianças e jovens, através de um currículo proposto por uma democracia velada e disfarçada, com a finalidade de formar mão de obra para classe opressora.

É a partir da perspectiva do multiculturalismo que podemos compreender como a cultura escolar brasileira e seu discurso de democracia, que recebe “todos” sem qualquer distinção ou discriminação. Todavia, desconsidera a cultura indígena, afrodescendente, mulçumana, japonesa, alemã, italiana e etc., exigindo que estes se adaptem à visão cultural hegemônica, ou seja, a escola não se prepara para receber e ensinar os “diferentes”.

A consciência da existência de múltiplas culturas em nosso país, em especial em nosso estado, e as conquistas políticas do direito das diferentes culturas, não são suficientes para assegurar o respeito às diferenças individuais de cada cultura e também o convívio harmônico entre essas diversas culturas.

É dentro da visão do multiculturalismo interacionista e aberto, o qual se aproxima do multiculturalismo crítico de Peter MacLaren, que Candau propõe um modelo de currículo intercultural, que está

em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; que concebe as culturas em contínuo processo de construção desestabilização e reconstrução; o que pressupõe que as culturas não são puras e nem estáticas. Candau (2016 p. 28).

Assim esse modelo reconhece o direito e a identidade cultural de cada grupo social e procura promover a inter-relação entre os diferentes grupos que convivem no mesmo espaço, ou seja, a escola. Desconstruindo a visão estereotipada e preconceituosa do outro. Buscando também repostas concretas à diversidade cultural.

Para Catherine Walsh (2012, p. 288-289), “a interculturalidade no campo educacional e na pedagogia decolonial, significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua

e igualdade”. Isso significa que tanto a cultura indígena e a cultura negra é tão legítima quanto à cultura branca trazida pelos europeus, assim como também a língua e a crença.

O primeiro aspecto é o intercâmbio que se constroem entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, com o objetivo de desenvolver um novo sentido entre cada uma delas e suas diferenças, precisamos reconhecer que os saberes e as práticas indígenas são legítimas e que estão presente em nossos cotidianos pedagógico, quer ou não aceitamos, pois a medicina natural, a culinária, os nomes de coisas, objetos e lugares estão presente na cultura do branco.

O segundo aspecto é que há um espaço de negociação, de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, as relações, os conflitos de poder de uma sociedade não se mantem ocultos, a não ser que se reconheça e se confronta. Pois é tão visível a capacidade que os indígenas têm de negociar, traduzir, (re)conceituar, lutar pelos seus direitos e resistir a cultura eurocêntrica. Eles são capazes de aprender com os brancos aquilo que é importante para sua sobrevivência, lutar pelos seus direitos de cidadania, mas ao mesmo tempo são capazes de guardar suas tradições, preservar sua língua e (re)viver suas crenças e valores.

O último aspecto levantado pela autora, é que a interculturalidade é uma tarefa social, política, epistêmica, de práticas e ações concretas, conscientes, que intenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta que precisa ser alcançada. Os eixos que os definem são identidade, heterogeneidade, diversidade e respeito à individualidade cultural.

Walsh (2012, p. 289) concebe o conceito de interculturalidade “como um movimento social indígena latino-americano, conceito que antes era vazio e que foi preenchido por eles”. Esses são conceitos que denota outras formas de pensar e de colocar-se a frente da diferença colonial, dentro de uma perspectiva étnica, cultural, socioeconômica, linguística, religiosa a serem acolhidas pela sociedade e pela escola para a construção de um mundo mais justo.

Esse convívio de respeito entre as culturas só é possível na construção de um currículo intercultural, onde os subalternos possam ter visibilidade, e que “promove uma inter-relação deliberada entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais” Candau (2016, p. 28), presentes dentro do contexto escolar. Isso seria um novo modo de pensar, que orientará para as práticas cotidianas das relações sociais, que transcende os interesses políticos e sociais contidos no currículo escolar existente hoje.

Candau (2008) Acredita que a cultura não pode ser entendida como um espaço sem conflitos, e que a diferença só será afirmada se estiver inserida no contexto de uma política que assuma uma postura crítica e que seja comprometida com a justiça social. O multiculturalismo só é efetivado se fizer parte de uma agenda política de transformação social, o qual é gerado dentro das relações sociais, culturais e institucionais, como produto de lutas sociais.

3 | O CURRÍCULO INTERCULTURAL E O ENSINO BILÍNGUE NA AMÉRICA LATINA.

O currículo escolar brasileiro não reconhece e não encoraja o ensino intercultural bilíngue, em contextos onde há presença de alunos que vem de comunidades de minoria linguística. A exceção do ensino bilíngue fica com as comunidades indígenas, que tem respaldo legal na constituição de 1988 e seus direitos assegurados pelos vários instrumentos legais tais como: LDB, referencial curricular para escolas indígenas e outros. Todavia se não fosse o movimento de professores indígenas em todo Brasil e em menor escala, as ONGs, os grupos de pesquisa e ensino das universidades, nada teria de concreto hoje.

As escolas que são oficialmente reconhecidas como escolas bilíngues e seus professores se autodenominam bilíngues são as que estão inseridas nas aldeias indígenas. O bilinguismo de línguas minoritárias na prática são invisíveis ao currículo escolar no Brasil. Menos ainda, a base curricular nacional consegue conceber uma proposta de ensino que seja intercultural e bilíngue.

De acordo com Walsh (2010, p.220) Um currículo intercultural bilíngue é:

dirigido al pensamiento critico plural, inter, trans e in-disciplinar, las relaciones intimas entre cultura, saber, política y economía, las problemáticas e las vez locales y globales y a la búsqueda de formas de pensar, conocer, comprender, sentir y actuar que permiten incidir e intervenir, um campo que possibilita la convergência y articulación, particularmente entre esfuerzos, prácticas, conocimiento y proyectos que se preocupan por mundos más justos, por las diferencias (epistémicas, ontológica-existenciales, de género, etnicidad, classe, raza, nación, entre otras) construídas como desigualdade dentro del marco de capitalismo neoliberal, y por la necesidad de levantar respuestas y propuestas.

As secretarias de educação em regiões com presença principalmente de indígenas precisam se abrir para discussão de um currículo intercultural e bilíngue alternativo que possibilite problematizar, debater e lutar contra esse currículo de reprodução capitalista neoliberal. Não podemos deixar de considerar que o Brasil é um país multiétnico, marcado por uma enorme diversidade de cultura, língua e religiões em sua formação história e social.

As crianças indígenas que são de comunidades de tradição oral, quando chegam à escola, principalmente na cidade, se deparam com uma língua totalmente desconhecida que é o português escrito, ela se sente excluída porque falam um português, recheado de marcas de sua língua tradicional. Ela se sente violentada pela escrita de difícil compreensão, além de se sentir desigual em relação aos colegas.

Assim não é possível propor e aprovar um currículo que seja monocultural e monolíngue, e nós como educadores não podemos negar que a sociedade brasileira é multicultural, na qual estão presentes as diferenças linguísticas, social, de gênero, religiosa e étnica, faz se necessário não somente considerar, mas também lidar com essas diferenças dentro do contexto escolar.

Paulo Freire em sua literatura demonstra, desde 1960, sua luta por uma pedagogia como um processo de humanização do sujeito oprimido. De acordo com Arroyo (2012, p.27) “Paulo não inventa metodologias para educar adultos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultural”.

Não precisamos de um método que dê conta de apenas ensinar a língua materna aos indígenas, mas podemos apreender a nos relacionarmos com eles, nos socializarmos com eles, aprender mais sobre sua cultura, entender sua forma de ver o mundo, quais são seus conceitos epistemológicos, éticos e políticos.

Esta pedagogia só é possível de acontecer, de acordo com Faundez (1976, p.18), diante da “democratização do ensino, que determina uma política educativa revolucionária baseada em novos princípios sociais e individuais”, e que possa estudar as realidade característica do país, em busca de identidades e da elaboração de uma nova forma educar em harmonia com as condições históricas existentes e com o projeto de sociedade que queremos construir.

Os debates sobre o ensino intercultural e bilíngue pensado, a partir de, uma nova epistemologia já está acontecendo por toda a América Latina e alguns países, como México, Peru, Equador, Bolívia entre outros, essas políticas educativas já estão sendo implantadas em alguns desses países e isso é uma grande conquista do movimento dos povos indígenas.

No Equador o modelo de Educação Intercultural e Bilíngue, de acordo com o documento da OREAC/UNESCO Santiago (p. 42-45), no ano de 1988 a Confederação Nacional Indígena do Equador (CONAIE) apresentou ao governo nacional uma proposta de educação intercultural que marcaria a pauta de mudança ocorrida posteriormente. Em 1993, o ministro da educação do país, oficializou o Modelo de Educação Intercultural e Bilíngue (MOSEIB) e o currículo para educação básica, documento que se apresentava com o objetivo de contribuir para o melhoramento da qualidade de vida dos povos indígenas levando em conta seus conhecimentos, práticas sociais, recuperar e fortalecer o uso das distintas línguas indígenas em todo âmbito da ciência, da cultura e difundir o modelo tanto da população indígena como entre os que falam o espanhol.

Já na Bolívia de acordo com o documento da OREAC/UNESCO Santiago (p. 46-50) na década de 90 se iniciou um importante processo de reforma educativa, sendo convocando os profissionais de diferentes setores, líderes das organizações indígenas, assim como as mães e os pais dessas famílias para o debate. A reforma permitiu desenvolvimentos e profundas reflexões a respeito do processo educativo da população, sistematização das diversas experiências de êxito e desenvolvimento inovadores no país por diferentes instituições e o próprio Ministério da Educação. Propõe-se também recuperar outras formas de educação como a que se dá nos povos indígenas, que não tem a escrita, senão na própria prática social e que se dá entre outros espaços de aprendizagem. Outro

fundamento da educação boliviana é o currículo que prevê o pluralismo epistemológico, e que propõe que haja uma diversidade de conhecimentos e formas de construí-lo, partindo da própria prática, da realidade e pensamento dos povos, que ninguém é superior ao outro, senão que é a expressão da pluralidade existente no país.

O Peru passa pelo mesmo processo de reconhecimento dos saberes tradicionais e pela diversidade cultural e os obstáculos presente na implantação de uma Educação Intercultural Bilíngue são similares ao Equador e Bolívia. No Peru em 1991 foi promulgada uma nova política de educação intercultural e educação bilíngue, por causa da luta das organizações indígenas, mas não houve muito incentivo por parte do governo. Já 2002 foi aprovada na política nacional de línguas e culturas na educação bilíngue com o objetivo de incluir a contribuição dos conhecimentos, registro e utilização, desenvolvimento de diversos saberes, valores e práticas dos povos e comunidades indígenas, afro-peruanos e suas relações com os saberes, proveniente de outros saberes, a fim de desencadear processos cognitivos e sociais de caráter intercultural. Em 2011 a Direção Geral de Educação Intercultural Bilíngue e Rural (DEGEIBR) desenvolve uma proposta pela diversificação curricular que propõe que para a implementação da educação intercultural precisa se renovar as ações pedagógicas, impulsionando aquelas que promovem a inclusão dos saberes e conhecimento e práticas dos diferentes povos. Essa é uma perspectiva de descolonização do saber, valorização dos diversos conhecimentos e incorporação nos processos educativos em todos os níveis em vários países da América Latina.

Entretanto no Brasil, pouco se discute sobre esse ensino intercultural bilíngue, apesar dos aparatos legais dos quais dispomos. Ao invés de avançarmos na direção da descolonização do currículo, estamos retrocedendo, prova disto é a nova Base Nacional Curricular (BNCC), que se fechou para as possibilidades de um ensino intercultural e bilíngue. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante ocidental. Essa é a realidade vivida pela educação brasileira, todavia não devemos nos conformar com essa realidade, mas nos conscientizar de que são as pequenas revoluções que operam grandes mudanças.

Freire argumenta em prol de uma noção de poder cultural que toma como ponto de partida as particularidades históricas que constituem os problemas, sofrimentos, visões e atos de resistência que compõem as formas culturais de grupos subordinados. O poder cultural tem então um foco dual como parte de sua estratégia para tornar o político mais pedagógico. Primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. A experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles, cujas histórias são muitas vezes silenciadas. O poder cultural, neste caso, dá uma volta e refere-se à necessidade de se trabalhar sobre as experiências que constituem as vidas dos oprimidos. (GIROUX, p. 153).

O saber pós-colonial na perspectiva de Paulo Freire busca acentuar a lógica e a validade dos saberes locais, legitimando a experiência cultural, a língua, as crenças e

valores, como alternativas possíveis no campo da experiência tornando visível a história particular de cada povo indígena.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando falar ou dissertar sobre algo complementado alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como o seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados na realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2005, p.65-66).

As práticas educativas rígidas tem sido vazia de significado, porque segundo Freire os educadores estão mais preocupados com os conteúdos a serem passados. Conteúdos estes desconectados da realidade dos alunos. Consequentemente exclui a possibilidade de trabalhar a história de vida desses alunos, e proporcionar ações educativas provocadoras de suas inquietudes cognitivas. E inviabiliza o debate epistemológico e reflexões sobre sua origem histórica, linguística e visão de mundo que cada educando traz para a sala de aula.

(...) aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará. (FREIRE, 2005 p.34)

Por isso, o ensino intercultural e bilíngue, que não é um chamado de agora e não é fruto de um modismo educacional, mas sim, uma questão de justiça social para com os povos indígenas. Essa inter-relação, contextualização epistemológica, proporcionará aos estudantes tanto indígenas, como não indígenas um processo de aprendizagem e vivência ímpar, onde serão quebrados os paradigmas do preconceito e a forma de ver, sentir e se relacionar com o outro, experiência que se realiza no contato do homem com outros mundos, que não são estáticos, mas dinâmico e que está em constante transformação.

A necessidade de um currículo intercultural e bilíngue é algo que está sendo discutido e há uma grande luta por parte dos indígenas não somente no Brasil, mas em toda América Latina. Atualmente há um movimento de luta e resistência ao ensino linguístico colonial e uma busca pela valorização da cultura, bem como a preservação das línguas indígenas, através do ensino intercultural e bilíngue na visão dos indígenas, que está na contra mão dos interesses político neoliberal. Destacaremos a experiência vivida pelo México.

Sin embargo, se está desarrollando una conciencia creciente entre los mismos maestros bilingües indígenas de la necesidad de formular una política educacional que contemple la enseñanza sistemática de las lenguas indígena y de sus contenidos culturales, no solo para mantener estas mismas, sino también para forjar un instrumento educativo basado en los conocimientos y coherencia culturales que apoye la lucha por los legítimos intereses de los pueblos indígenas. (HAMEL e CRUZ, 1981 p.132-133)

Os pesquisadores perceberam que a realidade de seu país era de diglossia linguística, pois em várias comunidades indígenas no México havia um bilinguismo parcial em que o espanhol era a língua dominante, algo que não é muito diferente do Brasil, esse fenômeno também estava ocorrendo no âmbito familiar. Segundo ele tem que haver uma consciência crescente política educacional de ensino intercultural e bilíngue baseado nos conhecimentos culturais e que legitime a luta e os interesses dos povos indígenas.

Apesar da nova Base Curricular Nacional (BNCC) ser insipiente na questão do ensino intercultural e bilíngue. Os professores indígenas ainda podem contar com outros aparatos legais para o ensino de língua materna, tais como: LDB Lei nº 9394/96, Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001). O currículo nacional para escola indígena e a carta magna, a Constituição de 1988. Todavia um currículo intercultural e bilíngue deveria proporcionar uma inter-relação entre as culturas indígena e não indígena o que seria um ganho para ambas as partes, que proporcionaria as crianças uma visão descolonizada dos seus saberes.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa os processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combates todas as formas de silenciamento, inviabilização e ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção das identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011 p.22)

Diante dessa colocação de Candau as práticas educativas interculturais e bilíngues potencializa um processo de aprendizagem mais significativa que venha valorizar e reconhecer as outras línguas e culturas como legítimas. É também o debate epistemológico pós-colonial que insere reflexões sobre a origem das ciências e a análise de outros mundos, outras culturas e outras políticas.

A construção dos estados nacionais latino americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAUI, 2011 p. 25).

Contudo a proposta do currículo que temos hoje é a imposição dos modos de ser, estar e conhecer o mundo, na visão daqueles que se julgam “civilizados”. Esse tipo de currículo desencadeia um processo de violência, que tem silenciado ou inviabilizado vozes, uma vez que subjuga outras formas de vivenciar o mundo, porque estão sujeitas ao controle de uma forma de saber considerada superior. Como diz Paulo Freire,

A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto social dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, 2005, p.173)

Todavia o ensino intercultural e bilíngue se propõe colocar em evidência o

reconhecimento desses saberes outros, que são tão importantes como os saberes eurocêntricos. É no reconhecimento da diferença que se garante a expressão das diferentes identidades culturais, bilíngues e epistêmicas presente em um determinado contexto, neste caso o contexto escolar, e assim favorecer espaços em que estas possam se expressar.

4 | CONCLUSÃO

Uma educação intercultural e bilíngue, não se limita somente na retomada do ensino da língua materna, mas o conhecimento epistêmico que acompanha esse ensino bilíngue. Para isso, é preciso pensar um currículo que privilegie a participação dos professores indígenas que estão dentro das escolas das aldeias e também em

O diálogo respeitoso entre as epistemologias vindas das diversas culturas é importante e a escola deve tornar possível essa relação. Reconhecer a dinâmica histórica da educação como um todo e a imposição do modo de educação colonial, que perdura até a atualidade. Agindo assim a escola se abre para a identificação dos problemas sociais mais recorrentes na comunidade em que está inserida. Quando a todos é oportunizado mostrar seus saberes, opiniões e procedimentos. São saberes outros que deverão apoiar na solução de aprendizagem e solução de problemas.

O que todos os educadores enfrentam é o desafio da implantação desse projeto de educação intercultural e bilíngue, através de um currículo, porque implica na difícil tarefa que é colocar esse projeto em debate que vai gerar profundas tensões e fissuras nas estruturas educacionais construídas ao longo da história da educação brasileira, porque será uma ameaça ao projeto político, social e cultural construído economicamente e apoiado por grupos políticos que lhes dão maior prestígio. Mas isso não é motivo para desistir da luta, ao contrário, deve se constituir como processo de resistência ao saber colonial, rígido e fixo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

BERTLEY, M. GASCHÉ, J. PODESTÁ, R. Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias, interculturales y bilíngues. ABYA YALA, 2008.

CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Vozes: Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In Moreira, A. F. e Vera Maria (Orgs) Currículo, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2009.

_____. Interculturalizar, descolonizar, democratizar. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2016.

Conocimiento Indígena y Políticas Educativas em América Latina: Análisis exploratório de cómo las cosmovisiones y conceptuales culturales indígenas de conocimiento inciden y pueden incidir, em la política educativa en la región. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO. Educación, 2013.

FAUNDEZ, Antonio. Oralidade e escrita. Prefácio de Paulo Freire. Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e o processo de alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe. Paz e Terra: São Paulo, 1976.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 49ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Editora UFMG Belo Horizonte, 2003.

MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Cortez Editora: São Paulo, 2000.

_____. Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

WALSH, Catharine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminário “Interculturalidad y educación intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. 9-11 de marzo de 2009.

_____. Estudios (Inter)culturales em clave de-colonial. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Tabula Rasa. Bogotá, N° 12:209227, enero-junio, 2010.

_____. Pedagogías deconoliales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Catherine Walsh editora. Serie pensamiento decolonial. Ecuador, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aplicativo Educativo 74, 75, 77, 80, 83, 84, 85

Aprendizagem 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 53, 56, 58, 59, 60, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 103, 104, 108, 111, 112, 114, 126, 140

C

Ciências 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 34, 35, 40, 44, 51, 59, 62, 72, 73, 78, 90, 91, 146

Currículo intercultural e bilíngue 49, 55, 58, 59

D

Diversidade dos sujeitos 12, 13, 14, 15, 21, 22, 25, 27, 31, 32

E

Educação 11, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 73, 78, 80, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 126, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

Educação de jovens e adultos 15, 16, 24, 32, 33, 91

Educação escolar quilombola 135, 137, 140

Educação infantil 11, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 73, 99

Educação Prisional 90, 95, 107, 110, 111

EJA em prisões 86

Ensino 1, 2, 3, 4, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 74, 77, 78, 80, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 126, 133, 138, 140, 143, 146

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 59, 60, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 103, 109, 111, 115, 117, 118, 122, 124, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144

Escolas quilombolas 135, 138, 139, 140, 142, 143

G

Gênero 2, 10, 19, 37, 45, 46, 52, 55, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 109, 112, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134

Gestão Educacional 107, 114, 116

H

Histórico de vida 12

I

Infância 10, 26, 62, 63, 64, 72, 73, 121

Interculturalidade 49, 53, 54

M

Masculinidade 67, 71, 72, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Mulheres brasileiras 75, 77, 78, 80, 83, 84

Multiculturalismo 49, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 145

O

Orientação Sexual 1, 2, 3, 10, 11, 19, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

P

Paulo Freire 12, 13, 14, 19, 21, 22, 31, 56, 57, 59, 61, 90, 107, 108, 110, 111, 116

Pedagogia de projetos 88, 89, 91, 92, 95

Pedagogia em contextos não escolares 97

Pedagogia Social 33, 97, 98, 102, 105, 106

Pioneiras 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 85

Política 16, 17, 32, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 78, 79, 82, 87, 99, 100, 106, 107, 108, 112, 116, 121, 125, 129, 131, 132, 133, 136, 137, 139, 142, 145

Práticas curriculares 135, 138, 141

Professor 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 18, 20, 27, 30, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 75, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 97, 98, 99, 102, 103, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 135, 141, 143, 146

R

Reconhecimento Feminino 75

S

Saúde 2, 7, 9, 11, 19, 36, 45, 78, 79

Sexualidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 63, 64, 72, 73, 77, 122, 123, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134

Sistema prisional 86, 91, 97, 100, 106

T

Teoria Pedagógica 107, 116

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

**Atena**
Editora

Ano 2020