



## INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

## INTERCULTURALITY AT SCHOOL: A STUDY ON THE DOCUMENTS THAT GUIDE EDUCATION POLICIES

## INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA: UN ESTUDIO SOBRE LOS DOCUMENTOS QUE GUÍAN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Herbia Araujo Soares<sup>1</sup>  
Maira Teresa Gonçalves Rocha<sup>2</sup>

### RESUMO:

Este artigo investiga a abordagem da interculturalidade no ambiente escolar e suas implicações práticas no cotidiano educacional. O estudo visa a esclarecer os conceitos relacionados a essa perspectiva e suas interconexões, propondo diretrizes para sua aplicação que respeitem a autonomia dos demais campos disciplinares. Para tanto, são abordadas as contribuições da temática no contexto escolar, a análise dos currículos oficiais e a discrepância entre as normativas e a prática. A pesquisa questiona como a cultura e essa abordagem plural são tratadas nos documentos que orientam as políticas educacionais, além de identificar as dificuldades em sua aplicabilidade. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, na qual as informações são levantadas a partir de artigos, livros e legislações oficiais pertinentes à educação. Os resultados indicam a necessidade de uma melhor definição dos campos disciplinares e a atualização curricular para a efetiva implementação de uma educação que valorize a diversidade cultural.

<sup>1</sup> Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica- UFMA ; Professora da SEMED- São Luís e São José de Ribamar- Brasil; Membro do GEPAEET; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4272-1212>. E-mail: [soaresherbia@gmail.com](mailto:soaresherbia@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora Adjunto e Coordenadora de Estágio da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Coordenadora do GEPAEET; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7723-277X> . E-mail: [rocha.maira@ufma.br](mailto:rocha.maira@ufma.br)



**Palavras-chave:** Interculturalidade. Escola. Políticas de Educação.

**ABSTRACT:**

This article investigates the approach to interculturality in the school environment and its practical implications in daily educational life. The study aims to clarify the concepts related to this perspective and its interconnections, proposing guidelines for its application that respect the autonomy of other disciplinary fields. To this end, the contributions of the theme in the school context, the analysis of official curricula and the discrepancy between regulations and practice are addressed. The research questions how culture and this plural approach are treated in the documents that guide educational policies, in addition to identifying the difficulties in its applicability. The methodology used consists of bibliographic research of a qualitative nature, in which information is gathered from articles, books and official legislation pertinent to education. The results indicate the need for a better definition of disciplinary fields and curricular updating for the effective implementation of an education that values cultural diversity.

**Keywords:** Interculturality. School. Education Policies.

**RESUMEN**

Este artículo investiga el enfoque de la interculturalidad en el ámbito escolar y sus implicaciones prácticas en la vida educativa diaria. El estudio busca clarificar los conceptos relacionados con esta perspectiva y sus interconexiones, proponiendo directrices para su aplicación que respeten la autonomía de otros campos disciplinares. Para ello, se abordan las contribuciones del tema en el contexto escolar, el análisis de los currículos oficiales y la discrepancia entre la normativa y la práctica. La investigación cuestiona cómo se trata la cultura y este enfoque plural en los documentos que orientan las políticas educativas, además de identificar las dificultades en su aplicabilidad. La metodología empleada consiste en una investigación bibliográfica de naturaleza cualitativa, en la que se recopila información de artículos, libros y legislación oficial pertinente a la educación. Los resultados indican la necesidad de una mejor definición de los campos disciplinares y la actualización curricular para la implementación efectiva de una educación que valore la diversidad cultural.

**Palabras clave:** Interculturalidad. Escuela. Políticas educativas.

## **INTRODUÇÃO**

Para discutir como a interculturalidade é abordada no contexto escolar, este estudo foca na realidade das escolas maranhenses, especialmente nas da rede pública estadual. Essa escolha se justifica pelas inúmeras questões sobre como a história local e as manifestações populares são abordadas e aprofundadas em sala de aula, considerando as frequentes narrativas que apontam para a invisibilidade desses temas nesse cenário.

A partir disso, questiona-se: Como as políticas educacionais abordam as questões de cultura, interculturalidade, multiculturalidade, transculturalidade, pluriculturalidade e temas transversais, e quais desafios existem em sua aplicação no ambiente escolar?

Neste artigo, a escola emerge como espaço privilegiado de análise, um ambiente onde as relações sociais se desenvolvem e a partir do qual se observa o contexto em que os alunos estão inseridos. É crucial, aqui, enfatizar o pressuposto de que cada localidade possui sua própria história e aspectos culturais, econômicos e sociais. Tais elementos devem ser considerados no currículo escolar, visibilizando as práticas comunitárias com o intuito de fomentar a valorização e o senso de pertencimento ao local.

O presente estudo visa, ainda, explorar diversas teorias relacionadas à interculturalidade, multiculturalidade e outras perspectivas previamente mencionadas. O embasamento deste artigo é fornecido pela legislação educacional brasileira e pelas correntes teóricas do ensino de Arte, com destaque para a contribuição de Ana Mae Barbosa.

## **CONTRIBUIÇÕES DA INTERCULTURALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR**

Este artigo problematiza como a interculturalidade é abordada no contexto escolar e suas implicações para a atuação docente. Contudo, antes de adentrar ao campo específico da investigação, cabe trazer o olhar de Marilena Chauí para elucidar a relação entre cultura e educação. Chauí (2000) defende que a cultura é marcante desde a Antiguidade Romana, onde já era concebida como uma forma de ressaltar o cuidado com os homens. Essa assertiva ganha maior reforço por meio da descrição dessa relação: "cultura era o cultivo ou a educação do espírito das crianças para tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais" (Chauí, 2000, p. 245).

A relação inicial demonstrava que a cultura seria o aprimoramento da natureza humana pela educação, uma forma de inserir o indivíduo na vida coletiva. No século XX, o conceito de cultura adquiriu novas nuances e significados com o passar do tempo e a transformação da sociedade. Passou, então, a ser entendido como "a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida" (Costa, 2010, p. 3).

Com base nesses novos significados, percebe-se o surgimento de termos como "multiculturalismo", outros sobre "pluriculturalidade", e, ainda, o termo mais apropriado: "interculturalidade". Enquanto os termos "multicultural" e "pluricultural" significam a coexistência e o mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade (Barbosa, 1999, p. 7), o termo "interculturalidade" emergiu. Para a professora Ana Mae Barbosa, este último significa

O termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Barbosa, 1999, p.7).

Nessa perspectiva, vários autores discutem o conceito de interculturalidade. A definição proposta pela professora Ana Mae e por Vera Candau se alinham, visto que Candau a descreve como "uma abordagem que promove uma educação para o

reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais" (CANDAU, 2008, p. 52). Esse entendimento visa à construção de uma sociedade humana, plural e democrática.

Assim, a interculturalidade apresenta-se como uma alternativa plausível e necessária à educação. No entanto, a escola maranhense do século XX, desde sua institucionalização, ainda demonstra dificuldades em trabalhar com as diferenças. Candau (2011), apoiada em Lerner, reforça sobre esse modelo de escola:

[...] a escola do século XX, pública, gratuita e obrigatória, recebeu historicamente uma herança do século anterior, que se trata de criar um único povo, uma única nação, com indivíduos considerados iguais perante a lei, no entanto desconsiderando as suas diferenças socioculturais (Candau, 2011, p. 242).

A escola que Candau descreve em seus escritos é um modelo escolar específico, notável em diversas regiões do Maranhão, que carrega um histórico dos séculos anteriores: o de tratar todos de forma homogênea. Tais ideias convidam-nos a refletir sobre a necessidade de oferecer à escola mecanismos didáticos que possibilitem seu trabalho com a diversidade.

Com base na reflexão sobre esses mecanismos didáticos, é fundamental compreender a escola como um instrumento social e cultural. Além disso, nascemos em uma sociedade que já possui uma vasta gama de conhecimentos, os quais podem ser potencializados ou não. Sobre a herança cultural, Santos e Queiroz fazem o seguinte destaque:

Nascemos seres sociais e integramos diferentes grupos para, depois, a escola ser inserida em nosso contexto de vida. A herança cultural, primeira que nos é transmitida ao nascer, não se desintegra quando adentramos o espaço escolar. Muito pelo contrário, ela pode ser potencializada, eliminada ou aculturada, dependendo do enfoque dado à aprendizagem, que pode nos emancipar ou nos moldar aos padrões preestabelecidos (SANTOS; QUEIROZ, 2018, p. 366).

A partir da premissa de que o indivíduo é composto por aspectos culturais diversos ao nascer, a escola precisa acompanhar seu desenvolvimento para que não

haja ruptura entre os saberes da comunidade e os conteúdos escolares. Para tanto, é indispensável relacionar a educação à cultura popular, pois dessa união resultará uma nova concepção de escola — ou seja, um modelo mais adequado às reais necessidades dos seus alunos.

É preciso ter ciência de que compreender o "local" como possibilidade pedagógica é uma prática considerada recente. Ao longo das décadas, essa temática foi relegada a um conteúdo subalterno, de menor importância e pouco valor a ser ensinado, conforme observado no trecho de Giroux e Simon:

Apesar da profusão de estudos culturais publicados na última década, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Essa forma de gosto popular é, ademais, geralmente considerada indigna de legitimação acadêmica ou de alto prestígio social (Giroux; Simon, 2008, p. 97).

Seguindo a visão antropológica de cultura apontada pelos estudiosos da área, parte-se do pressuposto de que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra. Nesse contexto, é fundamental inferir que o currículo, por ser construído a partir de escolhas de conteúdo e dos interesses dos grupos, deveria expressar a visão de mundo da comunidade escolar em que está inserida, abrangendo sua localidade.

Leão e Andrade (2020) entendem que,

Contextualizar temas locais aos conteúdos formais é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem dos estudantes, trazendo para sua vivência escolar conteúdos referentes à sua história, sua memória e sua identidade. Isso estimula, assim, a implementação de um currículo diversificado mais dinâmico, criativo e inovador nas atividades curriculares e extracurriculares da educação básica (Leão; Andrade, 2020, p. 399).

Dessa forma, a escola deveria ter como pressuposto principal levar seus alunos a pensar criticamente sobre a sociedade na qual estão inseridos, distinguindo seus problemas e, por meio dessas reflexões, buscando formas de modificação concreta. Para Freire (2001), "não cabe somente ensinar a ler e escrever; é fundamental incitar o pensar e o argumentar".

Nesse sentido, a inserção das manifestações populares maranhenses, os saberes da comunidade e as experiências vivenciadas pelos alunos devem servir de base para a construção do conhecimento na escola. As diferenças culturais, inerentes ao cotidiano escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas, tornando-se parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas. Para Silva e Rebolo, "as ações educativas permitem o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais" (Silva; Rebolo, 2017, p. 181).

Assim, o desenvolvimento de uma educação intercultural é um debate constante e complexo na sociedade atual, pois é permeado por tensões e obstáculos. A interculturalidade, de fato, aparece nos documentos que norteiam diversas áreas do conhecimento, como Português, História, Geografia e Arte, entre outras.

#### **O QUE AS LEGISLAÇÕES QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ENUNCIAM SOBRE CULTURA E INTERCULTURALIDADE**

Esta pesquisa propôs-se a levantar e analisar os documentos orientadores e legislações educacionais, norteado pela interrogação: O que se mostra sobre cultura e interculturalidade nos documentos que norteiam o currículo escolar. Com esta finalidade, há uma variedade de instrumentos legais e textos políticos que são marcos regulatórios no currículo da educação básica.

Dessa forma, este estudo teve como premissa as discussões acerca das temáticas de cultura e interculturalidade contidas nos documentos oficiais, bem como nos que se referem ao componente curricular Arte, a ser discutida com base nas normativas que orientam os currículos da educação básica no Brasil.

As legislações que fundamentam o ensino incluem, principalmente, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e 1998, as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Elaborados a partir da LDB de 1996, os PCNs, por exemplo, visavam a orientar as práticas educacionais conforme o documento normativo.

No entanto, observa-se que, apesar da existência de tais arcabouços legais, os documentos educacionais são frequentemente negligenciados. Essa desconsideração, por vezes, os reduz a meras formalidades jurídicas, projetando uma imagem favorável do Brasil para avaliadores internacionais de proficiência estudantil, em vez de guiarem a prática pedagógica efetiva. Um exemplo claro disso reside na abordagem dos PCNs em relação à valorização da cultura e do conhecimento local dos estudantes.

Com base nas reflexões acima, questiona-se a inconsistência pedagógica da legislação brasileira. O Brasil parece adotar uma postura de inferioridade, perpetuando uma tendência de imitar práticas educacionais de outros países, mesmo quando essas abordagens falharam em contextos estrangeiros. Os gestores educacionais brasileiros frequentemente demonstram uma crença infundada de que essas práticas importadas serão bem-sucedidas no contexto nacional.

É interessante notar que a relevância dessa temática se torna mais evidente em nosso país a partir do momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (BRASIL, 1997) elegem a Pluralidade Cultural como um dos temas curriculares transversais. Isso ocorreu mesmo após outros programas e projetos terem abordado o assunto de forma mais discreta. Para tanto, é fundamental compreendermos a importância desses documentos normativos, a exemplo dos PCNs, para o direcionamento da educação no Brasil. Percebe-se que há todo um percurso histórico no qual se observa que um dos marcos legais de maior evidência na educação é a Constituição Federal do Brasil, datada de 1988. Em seu Art. 205 do Capítulo III, ela garante:

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 (Brasil, 2020, p. 109).

Dessa forma, percebe-se que as políticas educativas reconhecem e destacam que existe uma identidade nacional, porém infere-se que ainda de cunho monocultural com uma educação universalista que predomina nos currículos escolares, e que conjectura que todos/as compartilham igualmente de uma mesma cultura.

Esses documentos normativos, a exemplo da BNCC (2017) “definem o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais” que todos os alunos da educação básica devem construir durante a sua escolarização “e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam” (Brasil, 2017, p. 7).

No quadro 1, é possível observar que a cultura aparece nos diferentes documentos que norteiam a educação do país.

Quadro 1- Documentos que norteiam o currículo

Constituição Federal de 1988
Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 122).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/1996)
Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. §2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
Parâmetros Curriculares nacionais de Arte (PCN)
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL 2001, p.07); As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares (BRASIL 2001, p.37); O tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida (BRASIL 2001, p.41); O pluriculturalismo no ensino de arte tem como objetivos, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico (BRASIL 2001, p.42). [...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As

diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p.96-97).

## Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica 2013

Art. 22. § 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2013, p.72).

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local (BRASIL, 2013, p.110)

## Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. P.09

O componente curricular Arte contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilingüe, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. p.193

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Fonte: elaborado pela autora

Nessa perspectiva, a partir do Quadro 1, observa-se que a educação se constitui em um direito político, garantido por lei, que assegura ao indivíduo o direito ao conhecimento, bem como uma formação que respeite os princípios constitucionais. Dentre eles, evidencia-se na normativa da Constituição Federal o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu Art. 26 (demonstrado no Quadro 1, linha 2), apresenta um marco importante para o ensino de Arte na escola. Ela o torna um componente curricular com a mesma importância que os demais, ainda que apenas em tese, pois efetivamente não se observa isso. Esse artigo da lei nos traz, ainda, a parte diversificada do currículo, que deverá ser composta pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

De acordo com Pereira e Sousa (2016, p. 451), essa parte diversificada do currículo se constitui em uma política que apresenta um espaço narrativo para a produção de práticas curriculares com base na cultura local, por meio de ações políticas cotidianas. Contudo, essa política carece de interlocução com as diretrizes educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática.

Mesmo percebendo a existência de fatores positivos, o texto da Lei deixa margem para diversas interpretações, tanto no que tange ao ensino de Arte quanto à cultura local. Isso se deve à "indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade de interpretações, uma vez que a expressão 'ensino da arte' pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão" (Penna, 2010).

Outro documento bastante significativo são os PCNs (1997), que reafirmam a importância de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Para tanto, é preciso compreender a cultura como "os modos de vida de um lugar, sistemas de valores, tradições e crenças, artes, oralidade e letras, todos os aspectos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam a sociedade ou o grupo étnico e cultural que vive em determinado lugar" (PCN 2001, p. 14), conforme o Quadro 1, linha 3.

Isso implica no levantamento da abordagem sobre as características da sociedade contemporânea e, para entendê-la, é preciso observar seus aspectos mais abrangentes. Tendo em vista que as artes populares, muitas vezes discriminadas por

serem consideradas um conhecimento secundário, estão presentes em todos os documentos até aqui analisados e expressam a preocupação com o ensino intercultural. "A abordagem multicultural em Educação busca articular, pela via da interculturalidade, saberes/conhecimentos que estão fragmentados e dispersos entre várias culturas majoritárias e minoritárias", ressalta Barbosa (2012, p. 109).

No que tange as necessidades singulares dos alunos com relação à diversidade cultural presente nos PCNs (1997), a escola deve estar preparada para trabalhar com os desafios constantes e presentes no intuito de formar indivíduos solidários e empáticos ao outro. Tendo em vista, que "as políticas educacionais recentes, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação intercultural, mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados" (Marcon, 2010).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), conforme o Quadro 1, observa-se que respeitar as diferenças é dever de todo cidadão. Por isso, essa premissa está presente desde a Educação Infantil, já que as crianças que ingressam em nossos espaços escolares provêm de diferentes e singulares contextos culturais, com modos de viver particulares e suas próprias especificidades econômicas e étnicas.

Conhecer a realidade dos estudantes é crucial para a construção de um currículo significativo para todos, permitindo que a comunidade escolar reconheça e valorize sua própria cultura. Para Dowbor (2006),

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (Dowbor, 2006, p. 123).

Todas essas assertivas estão no cerne do desenvolvimento da educação para a formação de uma sociedade justa. Após a inclusão da pluralidade cultural em todos os documentos acima mencionados e contidos no Quadro 1, nesse intuito, destacamos na

última linha do referido quadro a contribuição da BNCC (2017). Ela reafirma a importância de abordar as manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também de enfatizar a presença da cultura, bem como "o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico, importantes para o exercício da cidadania" (BRASIL, 2017, p. 191).

Para tanto, a BNCC (2017), em seu componente curricular de Arte, concorda com a presença da multiculturalidade no currículo, ressaltando que esta seja respeitada e difundida nas práticas de sala de aula. Há vários anos, para muitos arte-educadores, como a professora Ana Mae Barbosa, a

Arte-Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas (Barbosa, 2012, p. 20).

Barbosa (2012) já defendia uma educação que respeitasse os preceitos da interculturalidade. Isso é evidenciado na Competência Geral nº 3 da BNCC (2017), a qual, conforme já mencionado, nos indica a necessidade de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também de participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p. 09).

Dessa forma, percebe-se, de acordo com o Quadro 1, que diversos documentos legais que direcionam a educação brasileira já fazem menção ou indicam a educação intercultural como forma de incluir a todos de maneira indiscriminada. No entanto, esses conhecimentos ainda não se refletem em práticas escolares adequadas e efetivas.

Para que a lei seja realmente implementada e gere impacto na comunidade escolar, é fundamental que a formação de professores contemplem essa perspectiva desde o início.

Observa-se, contudo, que as sucessivas reformas na educação muitas vezes não garantem a continuidade dos projetos anteriores nem promovem um progresso

visível no ambiente escolar, nos indicadores educacionais e sociais, econômicos e neoliberais, entre outros aspectos.

Apesar do robusto respaldo legal que a educação intercultural possui nos documentos oficiais brasileiros, há um abismo evidente entre a norma e a prática. A mera existência de leis e diretrizes, por mais bem-intencionadas que sejam, não assegura sua aplicação efetiva em sala de aula. A lacuna persistente entre o que é preconizado e o que é realmente vivenciado nas escolas revela que a simples menção à diversidade cultural não é suficiente. É preciso ir além do formalismo e investir em políticas efetivas de formação continuada de professores, capacitando-os a mediar e valorizar as múltiplas culturas presentes no contexto escolar. Além disso, é crucial promover uma maior integração entre a escola e as comunidades culturais locais, transformando o currículo em um espaço vivo de diálogo e reconhecimento das identidades que o compõem. Sem esses passos práticos, o ideal da educação intercultural permanecerá apenas no papel, sem reverberar na construção de uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da crítica aos métodos educacionais que negligenciam a temática da cultura e da interculturalidade no ambiente escolar, torna-se imperativo que os temas locais sejam abordados e integrados ao longo de todo o ano letivo, tornando-se, assim, verdadeiramente significativos para os alunos. Na realidade escolar maranhense, infelizmente, essas abordagens são frequentemente percebidas de forma negativa, resumindo-se a atividades isoladas realizadas apenas em datas comemorativas ou ao final do ano letivo.

É, portanto, pertinente refletir e problematizar a interculturalidade no contexto escolar e, crucialmente, na formação dos professores de Arte. O objetivo é

que esses profissionais possam incorporar essa perspectiva de maneira eficaz ao currículo, expandindo, assim, as oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa integração profunda exige mais do que um mero cumprimento de diretrizes; demanda uma transformação da prática pedagógica que valorize ativamente as diversas manifestações culturais presentes na comunidade, fomentando um ambiente de respeito e diálogo contínuo.

Compreender a educação em sua totalidade implica em considerar os aspectos interculturais presentes nos membros da comunidade escolar. Diante da vasta diversidade existente, torna-se essencial promover a interação entre culturas e pessoas distintas para o efetivo desenvolvimento da sociedade. É evidente que a escola não pode mais ignorar a realidade intercultural e a diversidade em seus ambientes. Manter um modelo educacional que negligencie a diversidade sociocultural, e os preconceitos e estereótipos a ela associados, já não é viável. A transformação passa, portanto, pela incorporação genuína das múltiplas culturas no cotidiano escolar, fomentando um espaço de diálogo, respeito e reconhecimento mútuo. Isso não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os estudantes para uma cidadania plena em um mundo cada vez mais interconectado.

Neste contexto, integrar os conhecimentos provenientes das tradições populares ao currículo escolar emerge como uma demanda crucial. Afinal, o propósito de incorporar tais saberes é promover a transformação de uma sociedade ainda estruturada de forma hierárquica — seja econômica ou culturalmente — em uma que valorize e respeite a diversidade cultural. Essa abordagem deve ser vista como uma oportunidade de enriquecimento mútuo, não como algo a ser evitado.

Portanto, a formação multicultural dos professores deve visar uma prática curricular que facilite a interculturalidade, possibilitando a integração dos códigos da cultura erudita com a cultura popular. Esse processo pode e deve ser realizado em

diversos ambientes: tanto nas escolas e outras instituições culturais de contextos sociais dominantes quanto entre os alunos das camadas populares e economicamente menos favorecidas. A meta é clara: construir uma educação que não apenas reflita, mas que ativamente construa uma sociedade mais equitativa e inclusiva para todos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte, Educação e Cultura**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CP, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez2009&category](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez2009&category). Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: pluralidade cultural. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 14 jun. 2025.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p. 52.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 52-61, jan./abr. 2009.

CANEN, Ana. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 205-236.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/d89SJcZ3VGHZchmNppvntQN/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DIAS, A. P. P. Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas – interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. [S. l.]: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://ladislau.dowbor.org/artigos/educacao-e-desenvolvimento-local.html>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEÃO, Karl Schurster Veríssimo de Souza; ANDRADE, Oberdan da Silva. **HISTÓRIA LOCAL E CURRÍCULO DIVERSIFICADO**: conexões entre a memória e identidade nos espaços escolares. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 399-417, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Artigo %28gram%C3%A1tica%29>. Acesso em: 8 jul. 2021.

Data da submissão: 20/04/2025

Data do aceite: 24/06/2025