

Identidade e diversidade cultural na formação docente:
análise das resoluções do Conselho Nacional De Educação de
2002 a 2019¹

Cultural identity and diversity in teaching training: analysis of
the resolutions of the National Council Of Education from 2002 to
2019

Cleide Carvalho De Matos²

Eliane Miranda Costa³

Vivianne Nunes Da Silva Caetano⁴

Resumo

O texto trata da concepção de identidade e diversidade cultural presente nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação de docentes da Educação Básica em nível superior, de 2002 a 2019, a fim de analisar como esta concepção reverbera no trabalho com as diferenças culturais, em especial a cultura indígena e quilombola na escola pública. O artigo é de natureza bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. A base bibliográfica apoia-se em teóricos do campo da Antropologia e da Educação, e a documental inclui as Resoluções CNE/CP n. 1/2002, n. 1/2006, n.2/2015 e n. 2/2019. Como resultado, nota-se duas concepções de diversidade, uma de caráter universalista, cuja cultura indígena e quilombola é homogeneizada, em que se encaixam as Resoluções de 2002,

¹ Este artigo resulta do projeto de pesquisa “As políticas curriculares e suas consequências para a formação de professores e a prática pedagógica”, financiado pela Universidade Federal do Pará por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA).

² Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, PPGED/UFPA (2016), é Professora Adjunto I da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó, Breves, exercendo a docência no curso de Pedagogia. E-mail: cleidematos@ufpa.br

³ Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Professora Adjunto I da UFPA, Campus Universitário do Marajó-Breves, atuando no curso de Pedagogia. E-mail: elyany2007@hotmail.com

⁴ Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará-UFPA (2018). Mestre em Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores, Universidade do Estado do Pará-UEPA, (2013). Atualmente é professora efetiva do magistério superior na Universidade Federal do Pará - UFPA, com lotação na Faculdade de Educação e Ciência Humanas - Campus Universitário do Marajó - Breves - Pará. E-mail: vns@ufpa.br.

2006 e 2019. E outra concepção de caráter plural, adotada pelas diretrizes de 2015, em que se verifica uma tentativa de valorização da identidade cultural desses coletivos. Conclui-se que a diversidade reverbera no trabalho docente com pouca efetividade, no sentido de superar o universalismo.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Interculturalidade.

Abstract: The text deals with the conception of cultural identity and diversity present in the Resolutions of the National Education Council (CNE) for the training of Basic Education teachers at a higher level, from 2002 to 2019, in order to analyze how this conception reverberates in the work with the cultural differences, especially indigenous and quilombola culture in public schools. The article is of a bibliographic and documentary nature with a qualitative approach. The bibliographic base is supported by theorists from the field of Anthropology and Education, and the documentary base includes Resolutions CNE/CP n. 1/2002, n. 1/2006, n. 2/2015 e n. 2/2019. As a result, there are two conceptions of diversity, one of a universalist character, which indigenous and quilombola culture is homogenized, in which the Resolutions of 2002, 2006 and 2019 fit together. And another conception of a plural character, adopted by the 2015 guidelines, in which there is an attempt to value the cultural identity of these collectives. We conclude that diversity reverberates in the teaching work with little effectiveness, in the sense of overcoming universalism.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Interculturality.

Introdução

O texto aborda estudos realizados a cerca das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, aprovadas no período de 2002 a 2019. Tratam-se das Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tais resoluções integram um conjunto de normas oficiais que definem o currículo dos cursos de formação docente no país, e, por assim dizer, desenham o tipo de formação requerida pelo projeto nacional de educação, sob orientação do capital neoliberal em cada tempo e governo. São, desse modo, importantes fontes documentais para auxiliar no esclarecimento e compreensão acerca dos arranjos e

rearranjos que fomentam a política educacional brasileira, incluindo a diversidade e identidade cultural como propõe este estudo.

A partir dos anos de 1990, seguindo orientações dos organismos multilaterais, o Estado brasileiro, no campo educacional, aprovou diferentes diretrizes e referenciais curriculares para todos os níveis de ensino; e dentre tais documentos, também foi aprovado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este documento inseriu o debate da diversidade, com a temática da Pluralidade Cultural (GOMES, 2011; FLEURI, 2001), permitindo chamar a atenção para temas como “multiculturalismo”, “diferenças culturais” e “interculturalidade”.

Os PCNs influenciaram ainda na aprovação de outros documentos com foco na diversidade, a exemplo do Referencial Curricular para Escolas Indígenas, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, Leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/2008, etc., bem como a criação de um órgão, no caso, a Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Com essas ações a diversidade ganhou contorno mais expressivo na política educacional brasileira, e com isso, multiculturalidade, diferença e identidade cultural, interculturalidade começaram a emergir como temáticas correlatas ao currículo.

Daí eleger, neste artigo, a diversidade cultural e a identidade cultural como temas fecundos para serem estudados na relação com a formação docente e com a perspectiva de uma educação intercultural. Para tanto, traçamos como objetivos: conhecer a concepção de “diversidade” e “identidade cultural” que tem fundamentado a formação docente no Brasil, e analisar como esta reverbera no trabalho com as diferenças culturais, em especial a cultura indígena e quilombola na escola pública. Além disso, pretende-se discutir possibilidades de pensar uma formação docente e um currículo que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade.

1 Conceituando diversidade e identidade cultural

O termo “diversidade cultural”, como mencionado acima, passou a ganhar espaço no campo educacional brasileiro a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. Com este documento, diferença cultural, pluralismo cultural, identidade cultural, multiculturalismo, interculturalidade entraram em cena e passaram a ser discutidos por teóricos da Educação, a maioria, fundamentados em estudos do campo da Antropologia. A ciência antropológica, que tem a cultura como categoria central de estudo, ajuda-nos a entender essas temáticas como fenômenos de extrema importância para pensar a educação em uma perspectiva intercultural.

Desse modo, na trilha da pesquisa bibliográfica, identidade cultural e diversidade cultural foram estudadas a partir da contribuição de autores da Antropologia e da Educação, dos quais destacam-se Cuche (1999), Hall (2006), Geertz (2008), Fleuri (2001; 2003), Candau (2011), entre outros. Esse exercício bibliográfico articula-se a pesquisa documental, que tem como fonte as resoluções n. 1/2002, n. 1/ 2006, n. 2/2015 e n. 2/2019, do CNE, que instituem Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em nível superior.

“Diversidade” e “Identidade” são temas complexos e ilimitados que para serem entendidos dependem do contexto histórico e social estudado (CUCHE, 1999; HALL, 2006). Em outros termos, discutir diversidade e identidade cultural requer que se compreenda minimamente a noção dessas temáticas e suas implicações à sociedade. Entendimento este que as pesquisas, bibliográfica e documental nos permite. A pesquisa bibliográfica, por lidar com fontes já publicadas, em forma de livros, artigos, dissertações, teses, etc., fornece à luz da teoria conceitos e concepções comumente aceitas no campo científico (GIL, 2002). E a pesquisa documental, ao valorizar documentos que ainda não passaram por um tratamento analítico, contribui para desvelarmos novos aspectos acerca dos temas aqui estudados (CELLARD, 2012) a partir das resoluções do CNE para formação docente.

Seguindo o curso da pesquisa bibliográfica, partimos, com base em Candau (2011), do entendimento de que o termo “diversidade” se refere à

construção histórica social e cultural das diferenças, que, por conseguinte, está atrelado às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Então, tratar de diversidade exige compreendermos a construção da identidade, aliás das identidades culturais, isso porque, como defende Cuche (1999, p. 183), “[...] não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra”. Daí falarmos em identidades, uma construção social que se define nas relações estabelecidas pelos sujeitos em cada momento histórico experienciado.

Hall (2006) contribui com este debate no ponto em que evidencia a chamada “crise de identidade” na modernidade tardia. Evidencia, nesse processo, três concepções, a primeira refere-se ao sujeito do Iluminismo, um indivíduo unificado, que tem a identidade centrada na individualidade e na preocupação de sua própria identidade, sem, no entanto, ser “autônomo e autossuficiente”, devido precisar da interação do “eu” com os outros para interceder sobre os “valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava”. (HALL, 2006, p. 11).

Na segunda concepção, destaca-se o “sujeito sociológico”, cuja identidade é interligada a estrutura. Preocupa-se em estabilizar sua subjetividade com a objetividade unificando os sentimentos e os lugares que fazem parte do mundo social e cultural, tornando-os, de certa forma, previsíveis (HALL, 2006). A terceira concepção evidencia o “sujeito pós-moderno”, o qual não tem uma identidade fixa. Com as transformações nas sociedades modernas, a identidade, unificada, sofreu deslocamento, fenômeno que provocou fragmentação na identidade dos sujeitos, tornando a identidade em uma “celebração móvel”, isto é, formada e transformada nas relações sociais estabelecidas. A identidade é, nesse aspecto, “[...] definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (HALL, 2006, p. 13).

Nesse movimento identitário, cabe compreender que “[...] a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 2008, p. 10); isso significa considerar como cultura os

comportamentos dos indivíduos, “[...] pois é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 2008, p. 12), e não por meio de acontecimentos esporádicos evidenciados por descrições superficiais.

Barth (2000) corrobora, também, com a discussão, à medida que entende a cultura como “construção social”, que se adequa à realidade na qual surge ou é empregada. Cultura não deve, portanto, ser vista como algo homogênea, pois por ser interpretativa, se faz de acordo com a visão que o homem tem do mundo, isto é, como uma “colcha de retalhos”, com várias partes que compõem um todo, formando visões diferenciadas. Deve-se ter claro, então, que *cultura* é um termo complexo, que “[...] ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas”. (THOMPSON, 1998, p. 22).

Thompson (1998, p. 22) evidencia que para melhor compreender este conceito faz-se necessário romper com o todo e verificar, cuidadosamente, seus elementos, os “[...] ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho”. O termo cultura deve, desse modo, considerar o contexto do qual faz parte o ser humano, sua maneira de ser, agir, de pensar, suas crenças, tradições e concepções. Entende-se, com isso, que a cultura é polissêmica. Não há, portanto, uma concepção única e pura, devendo, assim, ser interpretada de acordo com o contexto no qual está inserida (CUCHE, 1999).

Nesse aspecto, identidade encontra ressonância na cultura. Conforme Cucho (1999, p. 176), “[...] a cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas”, ou seja, a cultura pode existir sem que seja necessária a determinação de uma identidade; já a identidade, para que exista, precisa ter consciência de que cultura faz parte, podendo, no entanto, manipular e modificar uma determinada cultura (CUCHE, 1999).

A discussão traçada até aqui mostra que o tema diversidade cultural envolve pensar e entender identidade e cultura em sentido plural, isto é, não presa a uma ideia fixa ou universalista. Assim, ao tratar desses elementos no campo da Educação com a perspectiva de uma educação intercultural, essa discussão perpassa pelo desafio “[...] de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos movimentos sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial”. (MARQUES; ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 50).

Para Fleuri (2003, p. 31), na perspectiva intercultural a educação não se reduz a “[...] um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes”. Ao contrário, a educação é,

[...] processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente **formativo**, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p. 31, grifos do autor).

Para tanto, a formação (inicial e continuada) de professores precisa valorizar as múltiplas culturas e identidades que constituem a sociedade, em vista de superar o relativismo multicultural, as desigualdades existentes, em especial, as desigualdades raciais e o mito da democracia racial. Daí trazer aqui o que propõe a política de formação docente, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE.

2 Concepção de diversidade e identidade cultural na formação de professores

2.1 O que dizem as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 1/2006?

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação

plena. Como expresso no artigo 1º, tais diretrizes “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Embora seja o documento balizador da formação de professores no Brasil, nesta Resolução as questões relacionadas a identidade e diversidade cultural são tratadas de forma superficial, a primeira referência aparece no artigo 2º.

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o **trato da diversidade**; III - o exercício de atividades de **enriquecimento cultural**. (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Adotar a diversidade, ainda que de forma superficial, representa para o Estado premissa básica para reconstruir suas relações com a sociedade (WALSH, 2009). Na verdade, configura-se como estratégia indispensável para reduzir os conflitos étnicos e alavancar as ações econômicas do Estado no contexto local, regional, nacional e global. Para isso, esse fenômeno acaba reduzido ao “[...] reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados” (BHABHA, 2013, p. 69), como se a cultura fosse estática, conduzida por uma memória mítica de uma identidade coletiva e única (BHABHA, 2013), ou seja, universal. Nessa lógica, o “trato à diversidade” e o “enriquecimento cultural” podem ser traduzidos como mecanismos universalizantes que, sustentados na ideia de cultura nacional, pouco possibilitam questionar o racismo ambíguo, a desigualdade de classe, o poder do capital, bem como reconhecer as experiências subalternas.

A Resolução orienta que o professor deve ser preparado para acolher e conviver com a diversidade. A questão que se coloca para a discussão é: Quais concepções de diversidade, identidade e de cultura devem ser consideradas válidas para serem ensinadas/aprendidas na formação de professores? A própria Resolução responde no inciso I do parágrafo 3º do artigo 6º, “cultura geral e profissional”, ou seja, no documento a cultura é

entendida como conhecimento universal. No entendimento de Costa (2005a, p. 39), esta categoria é

[...] contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo – que, hoje sabemos não pertencer propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem europeia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de ‘verdades’ universais” sobre si e sobre os/as outros/as.

Cultura, no sentido antropológico, pode ser interpretada como um conceito que abarca tradições, simbolismo, cosmovisões, crenças, experiências, saberes, modos de ser e estar no mundo, de cada povo e em cada contexto histórico (THOMPSON, 1998; BARTH, 2000). Não consiste, portanto, em um sistema universal, ao contrário, configura-se como um sistema de referências e significações heterogêneas, isto é, envolve sentidos e significados específicos, reconfigurados constantemente pelos povos no contato com outros grupos e com o contexto em seus respectivos períodos (CUCHE, 1999; BARTH, 2000).

Por sua vez, a concepção de diversidade presente no documento está ancorada nas diferenças individuais, tal como nos PCNs; por isso, nesta acepção, cabe ao professor desenvolver atividades que promovam o enriquecimento cultural dos alunos. A identidade é desse modo focada na individualidade, mesmo que o sujeito não seja autônomo, e estabeleça interações com outros sujeitos. Segue, assim, pressuposto da concepção que Hall (2006) denomina de “sujeito do Iluminismo”.

No artigo 6º, parágrafo 3º, a ideia de cultura aparece como uma das dimensões do debate contemporâneo e do conhecimento por competência.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; [...]. (BRASIL, 2002).

Observa-se que a competência é o princípio que organiza o currículo

da formação de professores. Sobre esse prisma, o conhecimento perde a sua centralidade no processo de formação dos sujeitos, ou seja, são as competências que devem ser potencializadas, é o “valor de uso” do conhecimento que importa, conforme nota-se no artigo 3º da Resolução de 2002.

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso. (BRASIL, 2002).

A noção de competência organiza todo o documento das Diretrizes, e as ações previstas, desde a concepção de formação, de atuação profissional, proposta pedagógica, avaliação, até a organização institucional e gestão da escola. Tal perspectiva de educação tem como foco apenas os conhecimentos que possam ser mobilizados em situações concretas, ou seja, os que instrumentalizam para a ação, para o saber fazer.

Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

Esse modelo de formação profissionalização permite um controle maior das aprendizagens requeridas e do próprio trabalho docente. Para Dias e Lopes (2003, p. 1159), o controle “[...] materializa-se no conjunto de regras do dispositivo pedagógico que regula o acesso e a distribuição da consciência, da identidade e do desejo. [...], mais fortemente o controle faz-se sobre como os professores constroem suas identidades profissionais”.

Outro aspecto que se observa no corpo deste documento é o tratamento dispensado à educação dos povos indígenas e quilombolas. No caso dos indígenas, há apenas uma referência (II, §3º, Art. 6º); e em relação aos quilombolas, tem-se uma completa omissão. Estratégia que sustenta o ideário de uma cultura universal cuja cultura dos povos brancos é a referência, e de povos como os indígenas e quilombolas, são tratados como não cultura, aceitas apenas como manifestações folclóricas (CUCHE, 1999).

Em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; e em 2004, a Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ações que resultam da luta dos Movimentos Negros pelo direito à educação e à diferença, fundamental para reforçar “[...] às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva”. (GOMES, 2011, p. 116). Política que para se materializar de fato depende de enraizamento na escola e na formação dos professores.

Em 2006, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esta Resolução traz a temática étnico-racial, mas mantém a ideia de cultura apresentada na resolução anterior, conforme se observa na citação a seguir:

Art. 2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Ainda de acordo com a Resolução, espera-se que os egressos dos cursos de formação de professores estejam aptos a “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” [...]; do mesmo modo, possam “II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes”. (BRASIL, 2006, Art. 5º §1º).

Todavia, a partir do artigo 6º, a Resolução apresenta a temática “diversidade cultural”, conforme observa-se no inciso I, alínea *j*, desse artigo, “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; [...]”. E no inciso II, alínea *b*, do mesmo artigo:

“avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; [...]”

Considera-se, nesse caso, importante compreender o conceito de “etnia” conforme formulação de Munanga (2009, p. 5): “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que possuem em comum um ancestral, um território geográfico, uma língua, uma história, uma religião e uma cultura.” Ainda de acordo com Munanga (2009, p. 6), é urgente “[...] outro modelo de educação que enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, onde gêneros, ‘raças’, etnias, classes, religiões, sexos, etc. se tocam”.

Nesse sentido, Fleuri (2003, p. 23) também destaca a importância de reconhecer e valorizar nossa diversidade étnica.

Reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades.

O reconhecimento da identidade étnica, não como algo fixo, mas em deslocamento e constante construção (HALL, 2003) é condição para entendermos a diferença cultural, nas palavras de Bhabha (2013, p. 69) como “[...] um processo de significação através do qual a afirmação da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”. A diferença cultural permite problematizar, dessa forma, a divisão binária de tempo, de classe e gênero, assim como a visão e efeitos homogeneizadores de símbolos e ícones culturais dos diferentes povos.

No âmbito da política de formação docente, essa noção pode corroborar para pensar e refletir a diversidade e a identidade cultural como categorias complexas e dinâmicas, logo, impossíveis de serem reduzidas a perspectivas universais. Entendê-las como plurais torna-se tática necessária para aprofundar os saberes da teoria e da experiência sobre os povos

indígenas e quilombolas. Tradições que a Lei nº 11.645/2008 insere na LDB (Lei de Diretrizes e Base – Lei nº 9.394/1996), por meio da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Medida vista por Marques, Almeida e Silva (2014) como positiva por questionar currículos monoculturais.

2.2 E as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019?

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, diferentemente das anteriores, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, em cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e formação continuada para os docentes. Observa-se que esta Resolução compreende que a formação docente acontece em diferentes espaços, inicialmente em curso de licenciatura, e posteriormente, na escola por meio de formação continuada

A referida Resolução considera o currículo como “[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum [...]”. (BRASIL, 2015, p. 2). A concepção que prevalece, nesse caso, é da identidade não como algo único, mas como plural, móvel, em permanente construção (HALL, 2006).

Quanto ao currículo, convém lembrar que envolve seleção de conhecimentos, de culturas, de experiências de aprendizagens, entre outros aspectos que integram o processo de elaboração do saber. O currículo não é um campo neutro, é um espaço de luta, de resistência, de significações. No currículo se constroem identidades sociais, culturais, de gênero, etnia, etc., da mesma forma que legitima determinadas identidades, omite, silencia ou subverte outras identidades. Santomé (2012, p. 157), ao se referir às vozes ausentes na seleção da cultura escolar, observa que “[...] há uma [...] arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados [...] costumam ser silenciadas [...] para anular suas possibilidades de reação.”

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 398 a 422, 2021

Romper o silenciamento histórico aferido por Santomé (2012) é um dos desafios da formação docente. Mas, para isso, é de suma importância a luta dos grupos subalternos pelo reconhecimento jurídico-legal. Como comenta Oliveira (2009, p. 204), uma educação para a diversidade racial prescinde do respaldo legal para constituir-se como política de Estado, “[...], mas a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que privilegie uma educação antirracista com conteúdo antirracista.”

As diretrizes de 2015 incluem e ampliam a discussão sobre diversidade cultural e étnico-racial presente na Resolução nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006). Todavia, a discussão sobre diversidade presente no documento de 2015 resgata os debates realizados no movimento desencadeado pela Lei nº 10. 639/2003 (BRASIL, 2003), que trouxe uma nova concepção de educação.

Inserir a temática da diversidade na formação de professores por meio da legislação educacional é fundamental para a construção de uma educação antirracista, pois “[...] tanto os profissionais em formação inicial, quanto os que se encontram em exercício, somente terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação, tais conhecimentos de forma obrigatória”. (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

A diversidade faz parte da realidade social e cultural do Brasil. Por isso, é necessário que a educação básica e superior promova uma formação que compreenda as relações étnico-raciais como um ponto de inflexão para uma educação antirracista. A educação na perspectiva das relações étnico-raciais “[...] impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (BRASIL, 2004, p. 6).

Uma educação para a diversidade é construída na relação nem sempre pacífica entre diferentes sujeitos que se conectam com diferentes contextos sociais e culturais, “[...] em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e

propriamente **formativo**, ou seja, estruturante de movimentos de **identificação** subjetivos e socioculturais”. (FREURI, 2003, p. 31-32, grifos do autor).

Ainda no artigo 3º, § 5º, são enumerados os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; [...] (BRASIL, 2006).

O parágrafo 6º do artigo 3º desta Resolução (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) define que a formação deve ser desenvolvida por meio da parceria entre instituições de educação superior e o sistema de educação básica, mediados por organizações coletivas de controle social e deve contemplar, entre outros aspectos, “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”. (BRASIL, 2006).

A Resolução traz ainda no artigo 3º um parágrafo e duas alíneas que tratam especificamente sobre a formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, do campo e quilombola.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. (BRASIL, 2006).

No artigo 5º, a Resolução destaca a necessidade de uma formação profissional, pautada em uma educação emancipatória que reconheça a especificidade do trabalho docente, expresso na relação dialética entre teoria

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 398 a 422, 2021

e prática, articulado à realidade das instituições de ensino da Educação Básica. Tudo isso para que o(a) egresso(a) possa desenvolver-se mediante a: “VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.” (BRASIL, 2006).

Os cursos de formação inicial de professores, conforme determina o artigo 12, constituir-se-ão de três núcleos de estudos. O primeiro é o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (I); o segundo é o “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional” (II) e o terceiro é o “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (III). (BRASIL, 2006).

O núcleo de estudo de formação geral tem entre seus fundamentos o respeito à diversidade social e cultural, conforme observa-se na alínea “b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática”; e também na alínea c, “conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”; bem como na alínea i, “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2006).

O núcleo de aprofundamento, diversidade de estudo e atuação profissional, também traz a diversidade como elemento constituinte desse eixo, conforme evidencia-se na alínea b, “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”; do mesmo modo a alínea d, “Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. (BRASIL, 2006).

Os artigos mostram que a diversidade deve fazer parte da estrutura de organização dos cursos de formação de professores. Evidenciam-se, portanto, a importância da educação como um espaço de construção de um novo paradigma que possa contribuir na superação das desigualdades.

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. (GOMES, 2012, p. 102).

O currículo assume um lugar de destaque na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Devido a isso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas, também, o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2011, p. 13). Um território em disputa, sobretudo pelos movimentos sociais organizados cujos conhecimentos culturais não estão corporificados no currículo.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), retoma o modelo de educação por competência adotado na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002. De acordo com Albino e Silva (2019, p. 140): “A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”. Ou seja, essas resoluções estão atreladas às transformações ocorridas no mundo do trabalho, que exigem uma nova perspectiva de formação para a classe trabalhadora cuja finalidade é atender as exigências da globalização da economia.

O documento (BNC-Formação) enumera 10 competências gerais para a docência, as quais estão alinhadas as 10 competências gerais da Educação Básica previstas na Resolução CNE/CP Nº 2/2017. O ajustamento da Resolução à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se justifica por ser o professor o agente responsável por promover as alterações realizadas no currículo. Por isso, é requerido que o futuro professor, no seu processo de

formação, desenvolva competências gerais e específicas referente à prática pedagógica.

Nesta Resolução, a cultura é definida como um aspecto essencial de aprendizagens da formação docente, indicando uma concepção de cultura universalista, de caráter técnico e pragmático.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019).

Além das competências gerais, a formação como pontuada deve ser pautada em competências e habilidade específicas. As competências específicas compreendem três dimensões, que, conforme a Resolução, integram-se e completam de modo interdependente e sem hierarquia, que são: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Art. 4º). (BRASIL, 2019). Tais competências são definidas pela BNC-Formação, e nesta verifica-se o tema da cultura, diversidade e identidade como competências e habilidades que o docente deve dominar, acentuando o caráter pragmático da formação.

Na referida resolução, destaca-se como princípios para a política de formação a contribuição do docente para reduzir as desigualdades sociais e locais; a compreensão deste profissional como agente formador de conhecimento e cultura, bem como a capacidade de divulgar a cultura, o saber e o pluralismo de ideias. O professor é agente responsável para desenvolver e divulgar a cultura, chamada também, de manifestações artístico-cultural, como conhecimento essencial na formação do sujeito em sociedade.

Art. 6º - Política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

[...]

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso

permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019).

O artigo 7º trata da organização curricular e tem entre os princípios norteadores no inciso XIV a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira”. Apostar em educação intercultural crítica é um desafio, necessário para ao menos questionar verdades cristalizadas; todavia, é uma perspectiva que não condiz com uma educação por competências, pois como afirma Fleuri (2003, p. 31), a educação intercultural tem como premissa não só conhecer as características de várias culturas, mas sobretudo entender seus sentidos e significações assumidas em cada contexto histórico.

No artigo 8º destaca-se os fundamentos da formação inicial e, entre tais, identifica-se no inciso VIII o respeito e a valorização da diversidade.

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019).

A organização curricular dos cursos de formação inicial, conforme estabelece o artigo 26-A deve ser destacado, assim como indica no inciso XIII a “compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos” (Art. 12). (BRASIL, 2019).

No Grupo II, voltado para o aprofundamento teórico, identifica-se em seu inciso VII a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem (Art. 13). Considerar a diversidade como um recurso reduz essa temática, ampla e complexa, a um caráter técnico. Tem-se, nesse sentido, uma diversidade cultural desprovida de uma epistemologia que possibilite questionar as padronizações universais, as hierarquias, a divisão binária, que submete a cultura dos povos tradicionais ao campo da inferioridade.

As diretrizes da resolução analisada estabelecem que para as modalidades como a educação quilombola e educação indígena as licenciaturas exigem saberes específicos e práticas contextualizadas.

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE. (BRASIL, 2019).

Verifica-se que, ao mesmo tempo que estas diretrizes reconhecem a necessidade de saberes específicos e práticas contextualizadas para o docente que atuará na educação de coletivos como indígenas e quilombolas, também procuram asfixiar os saberes, práticas e culturas desses povos. A cultura e a diversidade são, na verdade, definidas como recursos e essencialidades pragmáticas, fato que pouco contribui para o reconhecimento e a valorização das diferenças e identidades culturais.

As diretrizes analisadas permitem ressaltar que a política curricular é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas. Por meio da política curricular o Estado intervém na organização da vida social. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 108): “Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade.” E, Lopes (2004, p. 111), por sua vez, ajuda ao afirmar ser a política curricular “[...] uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

Considerações finais: formação e currículo em perspectiva intercultural

A pesquisa procurou evidenciar a concepção de diversidade e identidade cultural assumida pelas Diretrizes para formação docente,

aprovadas de 2002 e 2019. Os resultados mostram que nas diretrizes de 2002, 2006 e 2019, tais categorias, são orientadas por uma concepção de caráter universalista. No caso da Resolução de 2015, observa-se as mesmas categorias sendo adotadas como elementos plurais, fundamentais para reconhecer e valorizar as culturas subalternas, e contribuir para questionar dominações históricas.

Diversidade, como mostrado neste artigo, adentra o campo educacional com a aprovação dos PCNs, o qual possibilitou a aprovação de outros documentos com foco na diversidade, como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, importantes para começar a escrever outra história dos indígenas e dos quilombolas. Fato que requer o enraizamento na escola e na formação dos professores, pois, até então, a ignorância, o preconceito em relação aos povos indígenas e quilombolas, permanece com amplas ramificações no país. Conclui-se que a diversidade ainda é trabalhada como uma categoria “manca”, isto é, como estratégia de dominação (WALSH, 2009), logo, reverbera no trabalho docente com pouca efetividade, no sentido de superar o universalismo.

Nesse sentido, um currículo e uma formação que contemple a identidade cultural local, comprometida com as questões das diferenças culturais na perspectiva da interculturalidade, perpassa pelo desafio de questionar e denunciar a episteme que ignora o processo histórico e cultural dos indígenas e quilombolas (e demais grupos sociais), e que ajuda sustentar uma relação caracterizada por dominação e institucionalização desses coletivos como os subalternos. Mas, além de questionar, é preciso criar, elaborar possibilidades diversas de enunciação, diálogo e troca de saberes, práticas, em que as culturas, identidades e diferenças culturais, sejam compreendidas, reconhecidas e valorizadas como fontes de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 398 a 422, 2021

ARROYO, Miguel G. *Currículo território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARTH, Frederich. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000. p. 107-139.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2. ed. Tradução de Myriam Ávila Eliana Lourenço de Lima Reis Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 9, 4 mar. 2002.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 03 de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum
Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 398 a 422, 2021

Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. p. 37-68.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 52-62, maio/jun. /jul./ago. 2005b.

CUCHE, Denys. Cultura e Identidade. In: _____. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1999. p. 175-202.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: _____. (Org.). **Intercultura**: Estudos emergentes. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 398 a 422, 2021

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-21.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, maio /jun. /jul. /ago. 2004.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ALMEIDA, Fernanda Alexandrina de; SILVA, Wilker Solidade. A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. *Interfaces da Educação*, v. 5, n. 14, p. 47-67, 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo: refrescando a memória*. São Paulo, 2009. (texto não publicado).

OLIVEIRA, Iolanda de. A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos nacionais da educação. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.). *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. v. 2. p. 203-212.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 155-172.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WALSH, Catherine. Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e “re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.