

## Educação intercultural e os aspectos da lei nº 11645/2008 – história e culturas indígenas

Intercultural education and the aspects of law nº 11645/2008 - history and indigenous cultures

Gilson Divino Araújo da Silva<sup>1</sup>

Josélia Gomes Neves<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação intercultural é uma forma de democratizar o ensino. Um dos desafios enfrentados nesse processo é estabelecer meios eficientes para promover o respeito à diversidade cultural. A Lei nº 11.645/2008 evidencia que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e indígena deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. O objetivo deste estudo é apresentar as principais discussões acerca da inserção da cultura indígena na disciplina de História. Esse estudo é um recorte de uma seção da dissertação de mestrado que buscou analisar como tem ocorrido o estudo da história e das culturas indígenas no IFRO Campus Cacoal. A metodologia aplicada foi a de pesquisa-ação, por estabelecer uma intervenção visando à eficiência nos resultados dessa pesquisa. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: a pesquisa documental, e bibliográfica. Esta pesquisa procura apresentar as condições em que vivem os povos indígenas, conceitos sobre o currículo intercultural, explicar a sincronia e a experiência de ensino de história de acordo e as implicações do currículo na escola e sua conexão com a diversidade com a finalidade de aproximar as teorias do currículo com a práxis educacional.

**Palavras-chave:** Currículo; Cultura Indígena; Intercultural; Ensino de História.

**Abstract:** Intercultural education is a way of democratizing teaching. One of the challenges faced in this process is to establish efficient means to promote respect for cultural diversity. Law 11.645 / 2008 shows that the contents related to Afro-Brazilian and indigenous history and culture should be taught within the entire school curriculum, especially in the areas of Artistic Education, Literature and Brazilian History. The purpose of this study is to present the main discussions about the insertion of indigenous culture in the History discipline. This study is an excerpt from a section of the master's dissertation that sought to analyze how the study of indigenous history and cultures has been taking place at IFRO Campus Cacoal. The applied methodology was the action research, for establishing an intervention aiming at the efficiency in the results of this research. The methodological instruments used were: documentary research, and bibliographic research. This research seeks to establish the conditions under which indigenous peoples live, concepts about the intercultural curriculum, explains the syronics and the experience of teaching history accordingly and the implications of the curriculum in school and its connection with diversity in order to approach the theories of the world. Curriculum with educational practices.

**Keywords:** Curriculum; Indigenous Culture; Intercultural; History Teaching.

### Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a educação e o currículo intercultural com ênfase na cultura indígena de acordo com a Lei 11645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação

---

1 Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: professor.gilson2008@gmail.com

2 Doutora em Educação Escolar. Mestre em Desenvolvimento Regional. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Esse trabalho emerge do recorte da dissertação de mestrado profissional em educação escolar do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – PPGEE Prof Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

A proposta investigativa aqui apresentada se caracteriza como pesquisa qualitativa por avaliarmos como a mais adequada ao estudo proposto, que é compreender como vem sendo trabalhado o ensino de História e de culturas indígenas na perspectiva do currículo intercultural. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa se interessa mais pelo processo do que propriamente pelos resultados; ela ocorre no ambiente natural dos fenômenos, valorizando, portanto, a descrição e a abordagem interacionista.

Pois, entende-se que essa forma de investigação dá visibilidade aos sujeitos da pesquisa na medida em que propõe diálogos com os principais interessados, no intuito de ouvir as suas próprias vozes – recurso que se aproxima do pensamento freiriano (FREIRE, 1987), bem como da pedagogia decolonial (WALSH, 2009).

A princípio, partimos da análise das condições dos povos indígenas no Brasil. Para tanto, procuramos apresentar um pouco das condições dos povos indígenas da região amazônica, justifica-se devido à diversidade das populações indígenas. Em segundo momento, iremos dialogar com os principais críticos sobre a interculturalidade.

Em terceiro momento, serão apresentados os conceitos sobre o currículo intercultural, bem como serão explicadas a sincronia e a experiência de ensino de história de acordo e as implicações do currículo na escola e sua conexão com a diversidade. Por fim, concluiremos com a análise da Lei 11.645/2008 e as teorias do currículo com a práxis educacional na disciplina de História.

A Amazônia brasileira constitui um espaço habitado por povos indígenas há milhares de anos. Tal fato pode ser atestado por meio da leitura dos documentos deixados pelos cronistas, bem como pelas expedições exploratórias e científicas realizadas na região durante o período colonial. Na atualidade, os povos indígenas, em meio a uma série de ocorrências e conflitos, continuam na condição de minoria, vivendo sob condições de risco. Tais povos são: Oro Win, Oro Waran Xijein, Caoorowaje, em Guajará Mirim, os Gavião e Arara, em Ji-Paraná, os Kaxarari, Karipuna e Karitiana, em Porto Velho, os Tupari, Canoé, Macurap, em Alta Floresta e Cinta Larga e o Surui Paiter em Cacoal, dentre muitos outros.

No entanto, embora haja um entendimento de que os povos indígenas são originários do território brasileiro, ainda existe um olhar de inviabilização social, de interiorização e, quando, por vezes, são vistos, sofrem discriminação e preconceito devido à ideologia colonial sustentada por estereótipos como, por exemplo, “índio é vagabundo, não gosta de trabalhar”, pensamentos esses que têm origem na divergência de concepção acerca do trabalho.

Em função desses elementos e considerando o decorrer de minha trajetória acadêmica profissional, são inquietações semelhantes a essas que serão discutidas no decorrer do estudo, as quais mobilizaram a seguinte questão central que sintetiza o problema da pesquisa.

Deste modo, torna-se evidente a necessidade de se realizar estudos com base na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, dispositivo legal que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Contudo, vale destacar que, para a presente pesquisa, o enfoque será apenas na temática indígena. Assim, uma das formas encontradas para

se discutir o estudo do tema foi aprofundar a compreensão conceitual sobre o currículo intercultural, uma vez que a inserção da cultura indígena na pauta escolar, com efeito, problematiza o currículo monocultural.

## **Interculturalidade e diversidade cultural**

Ultimamente, é comum ouvir nas escolas o termo interculturalidade. Mas, qual é o real significado desta palavra? Qual é o seu sentido na práxis educacional? A palavra começa com o prefixo “inter-”, que, no dicionário, é identificado como posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade. Canclini (2004) expõe que a interculturalidade remete à comparação e entrelaçamentos, porque se trata de grupos ingressando em relacionamento e intercâmbio, entre os quais a diferença estabelece relações de reciprocidade, respeitando as disparidades.

Percebemos que os domínios herdados da colonização têm dificultado o entendimento e a efetividade em se estabelecer esta intermediação. Esses domínios não conseguem prover um meio que conduza à tolerância entre os grupos distintos. “A interculturalidade deve-se ser projeto radicalmente transformador, propõe uma ética e uma política, articulando igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (WALSH, 2009, p. 3).

Ao contrário, ela é definida como sendo interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. “A primeira, por não questionar as regras da política de recolonização dos ideais do neoliberalismo; por outro lado, a segunda, a interculturalidade crítica analisa a problemática de controle social, o que torna inviável a interculturalidade” (TUBINO, 2005, p. 8).

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (WALSH, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica parte dos grupos que, ao longo do tempo histórico, têm sido subalternos. Ela deve ter iniciativa por parte dos movimentos indígenas, do negro, partindo da luta pela transformação social para ampliar suas alianças, sendo resistente, com fundamentos em suas raízes culturais. “Compreendemos o Currículo Intercultural como uma narrativa plural, que numa visão crítica, propositiva e inclusiva explicita preocupações com a diferença e problematiza o jogo da diversidade” (NEVES, 2015, p. 2).

Diversidade cultural é um termo complexo que nos leva a entender que diversas culturas convivem em uma determinada sociedade, ou seja, em um único espaço e tempo, valorizando o seu pensar, o crer e os hábitos.

A diversidade cultural é um conceito abrangente, dizendo respeito ao complexo de diferenças culturais que podemos observar entre os indivíduos, tais como linguagem, danças, vestuário, tradições, preceitos morais, religião e as próprias formas de os indivíduos se organizarem em determinada sociedade. Este conceito diz respeito à variedade de práticas culturais e ideias expressas pelas pessoas em determinado ambiente social (SOUSA, 2008, p. 132).

Essas relações estabelecidas entre os grupos de diferentes etnias têm forma de domínio. Assim, no Brasil, ainda se encontram dificuldades nessas relações devido à cultura imposta pelos europeus, que prevaleceu com sendo a dominante entre os grupos. Ademais, as diferenças culturais são acompanhadas das desigualdades econômicas.

O cenário escolar deve, portanto, acompanhar e refletir a progressiva multiculturalidade da sociedade, baseado em aspectos orientados por políticas educativas que priorizem o respeito às características socioculturais dos educandos. Segundo Arroyo (2016), os educadores estabelecem propostas de interculturalidade, mas a questão que se coloca é: com que tipo de olhar foi e é visto o currículo?

O problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas que tenha oportunidade de se serem refletidas na escolarização com objetos de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a “representatividade” cultural do currículo comum que durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, qual os interesses de todos sejam representados (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Nesse sentido, o autor ressalta que o currículo não deve ser pensado de forma genérica, de modo a ser necessário contemplar decisões de todos os representados, valorizando o diálogo entre os sujeitos, para que, assim, sejam democratizados.

A reflexão acerca da premissa de que uma instituição de ensino também é lugar de saberes cotidianos, que são herança histórica e cultural de diversos grupos – e que esses saberes devem ser vivenciados por meio de processos de interação – pressupõe que a escola fomente ações integradas que não se esgotem nas matérias e nos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem. Deve-se pontuar, nesse momento, que a interatividade cultural é aspecto indispensável do currículo, pois procuram discutir as questões das diferenças no contexto escolar. A seguir, a definição de currículo dada por Pacheco:

Currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resultada interação e confluência de várias estruturas (políticas/ administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2005, p. 37).

Uma educação que tenha como base essa negociação cultural curricular favorece uma sociedade plural e promove o rompimento de pressupostos hegemônicos de culturas características. De acordo com o afirmado por Candau (2008), o diálogo entre os diferentes grupos sociais é o reconhecimento do outro, é a integração das diferenças, é a construção de um projeto comum que articule a política da identidade. Assim, o currículo escolar voltado à interculturalidade implica, portanto, em reconhecimentos mútuos, ou seja, em desenvolvimento de práticas que contemplem as especificidades do aluno e que valorizem a sua identidade pessoal e cultural.

A educação intercultural propõe “uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade (FLEURI, 2000, p. 78).

No excerto acima, é possível perceber que a diversidade é entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. Sob esse entendimento, as indagações sobre a diversidade cultural devem

ser compreendidas no contexto escolar como uma construção histórica. De acordo com Quijano (1997) as repostas às perguntas supracitadas devem ser trabalhadas em sala de aula com propostas de metodologia que mostrem as raízes da cultura brasileira, permitindo a construção do pedagógico na perspectiva decolonial e desconstruindo a ideia da colonialidade que transcendeu as particularidades do colonialismo histórico.

### **Orientações curriculares de História para o Ensino Médio**

O ensino de História tem sido componente de estudo de diversos pesquisadores. No entanto, “enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos” (BITTENCOURT, 2008, p. 59). A relação entre passado e presente nessa pesquisa apresenta uma sincronia, visto o presente chama a atenção para o passado ausente. Pelo passado do conhecimento dos povos indígenas, é olhar para trás e ressignificar essa trajetória.

Nesse caso em que envolve as populações indígenas, percebemos a necessidade de analisar a condição do indígena hoje no Brasil e procurar estabelecer um diálogo com o passado. Essa análise histórica exige interpretações da realidade local, regional e Brasil e, na medida do possível, ir relacionando-os ao tempo histórico dos primeiros contatos da colonização.

Desta forma, para Bittencourt (2005), o ensino de História não se limita a refazer métodos e técnicas de ensino, ou até mesmo a introduzir pontualmente alguns conteúdos novos. É notável o conflito existente entre o currículo escrito e o currículo real vivenciado pelo professor em sala de aula. Essa ambivalência é perceptível ao se ler os programas curriculares.

O ensino de História deve ser trabalhado de acordo com a realidade sociocultural do educando, de modo a se aproximar ao máximo de sua realidade. Nessa pesquisa, a ideia é se aproximar da história regional. Assim, a abordagem é sobre os povos indígenas, visto que estão presentes em nossa história e têm uma contribuição significativa na formação cultural local.

A instituição escolar é um meio para se fazer com que a comunidade representada pelos estudantes compreenda um pouco mais sobre os povos indígenas. Nesse entendimento, o estudo do currículo de História deve dar novos significados na construção da história dos povos indígenas da região.

Pensar a construção de conteúdos para a história envolve três aspectos. Existe a necessidade de se refletir sobre a história local ou do grupo, sobre a história do conjunto dos grupos indígenas e sobre a história dos brancos, que deve abranger, por seu lado, a história dos contatos e relações entre índios e brancos e a história ocidental cristã (BITTENCOURT, 1994, p. 111).

Conforme aponta a citação supratranscrita, é impossível estudar História sem interagir com a comunidade local. Neste contexto, deve-se construir um currículo, mas este deve invariavelmente contemplar a interculturalidade, pois esta é uma forma de evitar a hegemonia de uma cultura sobre a outra, neste caso, a da Europa Ocidental.

Porém, um dos desafios que se impõem para a escola na atualidade é a concorrência da mídia. Bittencourt (2005) ressalta que as gerações de alunos são formados por uma gama de informações midiáticas, que por sua vez, são muito atrativas. Assim, não percebem junção com o passado e possuem vagas perspectivas em relação ao futuro, muito em razão das necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo – incluindo o saber escolar – em mercadoria.

Os currículos e programas são poderosos instrumentos de intervenção do Estado no ensino, segundo Abud (1998). Nesse sentido, é necessário proceder à uma análise crítica ao se trabalhar o currículo que, enquanto texto oficial, pode carregar a ideologia do poder estatal.

De acordo com Abud (1998), os currículos são responsáveis pela formação dos conceitos de História de todos os cidadãos alfabetizados, formando a consciência e a memória coletiva da sociedade segundo os interesses da classe dominante, deixando, assim, de trabalhar as rupturas. No entanto, “o papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, tal como ocorre com as demais disciplinas curriculares” (BITTENCOURT, 2005, p. 20).

Conforme explica Bittencourt (2005), é evidente que, partir do século XX, o ensino de História teve, dentre seus objetivos, o de formar cidadãos críticos no avanço da democratização do Brasil. Nesta direção, o currículo escolar buscou inserir habilidades e competências a serem desenvolvidas, para assim contribuir para a redução dos conflitos e das desigualdades por meio de intervenções didáticas.

A redução das desigualdades existentes no país deve também ser construída por meio do processo de escolarização e de formação política. Do mesmo modo, quando respeitamos as diferentes manifestações culturais, estamos contribuindo para o exercício da cidadania. E, por fim, percebemos que a pluralidade das memórias sociais contribui para a preservação dos bens culturais e para o combate de todas as formas de preconceitos, sejam étnicos ou raciais.

Este tópico tem por finalidade abordar os conceitos de currículo e de currículo intercultural no âmbito da disciplina de História, alocados em uma relação com o Ensino Médio, na intenção de determinar as diretrizes para esta pesquisa. Tais reflexões surgiram a partir de minha própria prática de ensino enquanto professor de História, como já mencionado anteriormente.

Assim, “a elaboração de propostas curriculares e de subsídios que auxiliem as práticas docentes em sala de aula nem sempre significa o final do percurso” (BITTENCOURT, 1995, p. 110). Observamos que há, efetivamente, uma hegemonia do pensamento da perspectiva histórica da cultura da Europa Ocidental sobre a cultura dos povos indígenas.

O currículo monocultural, ao longo da história do Brasil, tem sido apontado como sendo o ideal para o sistema educacional e econômico do país. Porém, entendemos que a forma sob a qual é instituído este currículo – ou seja, sem haver a valorização destes povos – afeta diretamente as populações tradicionais, tais como os ribeirinhos, as comunidades quilombolas e os indígenas, os quais, atualmente, têm sofrido ataques em diversos sentidos, incluindo as invasões de suas terras e o desrespeito em relação às suas culturas.

## **A Lei nº 11645/2008**

Visando o desenvolvimento desse trabalho, foi necessário, ainda, indagar o que é currículo no campo de conhecimento pedagógico. Isto é, como se destacam as experiências escolares em torno do conhecimento, induzindo continuamente o atendimento à especificidade de cada escola e dos indivíduos por ela atendidos, em meio a relações sociais e a sua contribuição para a construção das identidades dos estudantes. Nesse contexto, sob a perspectiva de Moreira e Candau (1996), associa-se o currículo ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Uma das proposições que bem definem o currículo, explica Arroyo (2007), é a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática, que reconhece, portanto, a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos e fundamentais do processo de ensino e aprendizagem.

## As Teorias do Currículo

O objetivo fundamental deste tópico é discutir os aspectos conceituais sobre o currículo e também acerca do currículo intercultural, sob a perspectiva da Lei nº 11645/2008. Esse dispositivo legal alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, especificamente no que diz respeito ao artigo 26, concernente às questões curriculares.

De acordo com o PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015, desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro das instituições de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Os estudos mostram que, pela falta de comprometimento dos órgãos em âmbito estadual e municipal, Lei 11645/2008, acaba sendo inserida de forma equivocada e desídia. Pesquisas apontam que há uma urgência de se instituir política de formação continuada dos professores de forma a serem preparados para trabalhar a contemporaneidade dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino.

Nessa direção, o parecer verificou a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios. Assim, é preciso construir representações sociais positivas para superar as situações de preconceito e discriminações étnico-raciais para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.

Além da formação continuada para os professores que já estão em sala de aula, é necessário rever e inserir a obrigatoriedade do estudo da Lei nº 11.645/2008 no currículo de todos os cursos de licenciaturas, não ficar restrito apenas nas disciplinas de artes, história e literatura. Esta seria, sinteticamente, um dos meios eficazes para resolver problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, que ainda é visto como sendo um ser do passado como, por exemplo, a generalização dos traços culturais como sendo um único povo, e ainda a redução do papel do indígena na história brasileira.

Nesse sentido, ao tornar obrigatório o estudo da História e das culturas indígenas como contributo na formação da sociedade brasileira,<sup>3</sup> é possível inferir que o termo currículo se mostra insuficiente para representar os temas das diferenças culturais.

Nessa direção, significa buscar mais elementos para se incorporar ao termo currículo. As leituras propostas por Silva (2010) permitem ampliar a compreensão do tema na medida em que o autor sistematiza em três correntes explicativas sobre as teorias que caracterizam a trajetória do currículo, a saber: a teoria tradicional, as críticas e as pós-críticas.

---

3 Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha definido que: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena [...]” (BRASIL, 2008, p. 1), para a presente pesquisa, o recorte abordado foi apenas a temática indígena.

Sustenta, ainda, que a teoria tradicional surgiu nos Estados Unidos, precisamente na primeira metade do século XIX, para atender à necessidade do processo de industrialização, com a finalidade de controlar o que era ensinado nas escolas. A razão dessa preocupação se deu em função do processo migratório, o que demandou assegurar a construção de uma identidade nacional.

É nesse contexto que Bobbitt escreve, em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The Curriculum* de Bobbitt – “[...] escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões. [...]” (SILVA, 2010, p. 22).

Sob essa lógica, o sistema educacional estaria conceitualmente conectado ao sistema industrial, proposto por meio da ideia de organização e desenvolvimento da administração científica. De forma geral, a teoria tradicional do currículo constitui o ponto inicial desta discussão, na medida em que, ao se inspirar na indústria, propõe o mesmo funcionamento para a escola.

Em suma, depois das teorias pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos que as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é o lugar, espaço, território. O currículo é a relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, p. 150, 2010).

Desta maneira, “as teorias críticas do currículo efetuam uma complexa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2010, p. 29). Iniciadas nos anos de 1960, as teorias críticas problematizam o currículo no contexto da eclosão de diversos movimentos sociais e políticos em todo o mundo. A questão acerca do currículo é que sua elaboração depende de escolhas e tais escolhas são políticas, elemento que vem sendo privilegiado nesse contexto.

As teorias críticas sobre o currículo, em contrastes, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2010, p. 30).

Na década de 1970, esse movimento foi representado por Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron e, já no ano de 1979, por Apple, em ideologia e currículo. Deve ser dado destaque aqui ao educador Paulo Freire, que problematizava a educação bancária, aquela em que o docente deposita saberes sobre os quais os educandos devem responder tal e qual havia sido ensinado:

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo construído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico [...] (SILVA, 2011, p. 59).

A crítica é feita a esse modelo de educação bancária, ou seja, em que “o professor transfere o saber para o aluno”, pois, na prática, o conhecimento é algo que o aluno já possui em sua vivência, independentemente do ato pedagógico em sala de aula.

A análise de Silva (2011) sobre o filósofo francês Althusser aponta que, além de este estabelecer bases críticas ao marxismo, também critica a educação, a reprodução social e sua sintonia com a sociedade



capitalista, a qual precisa dessa reprodução e de suas práticas econômicas. Tal situação ideológica afeta toda a população ao longo do tempo, pois a ideologia dominante transmite seus princípios por meio das disciplinas instituídas no currículo, visando manter a hegemonia.

O agora famoso ensaio do filósofo francês Louis Althusser, *A ideologia aparelhos ideológicos de Estado*, iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiriam. Particularmente, Althusser, nesse ensaio, iria fazer a importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas da e do currículo baseadas na educação análise marxista da sociedade. A referência que Althusser faz à educação neste breve ensaio é bastante sumária. Essencialmente, argumenta Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos (SILVA, 2011, p. 31).

A forma pela qual a escola atua ideologicamente é por meio do currículo, em suas disciplinas humanas; as atuações indiretas seriam por meio das disciplinas técnicas.

Seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis de crenças explícitas sobre a desajustabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática (SILVA, 2011, p. 31).

A escola constitui o meio que mais influencia a cultura de uma sociedade, visto que essa instituição está em todos os grupos sociais, além de estar presente em todas as gerações.

De acordo com Silva (2011), os sociólogos Bourdieu e Jean-Claude desenvolveram uma crítica sobre a educação que se afasta um pouco das análises marxistas. Em seus estudos, propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural. Assim, pela transmissão da cultura dominante, fica garantida a sua hegemonia, desfavorecendo-se os costumes e os valores das classes dominadas (SILVA, 2011).

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica de reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus hábitos, seus modos de comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais, na medida em que valem alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural (SILVA, 2011, p. 34).

O que não significa, certamente, que uma cultura deve se sobrepor à outra, mas, que diversos grupos que foram excluídos ao longo do tempo histórico têm direito à equidade e à igualdade. Os hábitos devem ser analisados e devidamente adequados pelo educador frente às novas realidades da diversidade e da interculturalidade, problematizando, assim, a teoria tradicional.

A fim de compreender as teorias pós-críticas, é importante que sejam identificadas as implicações curriculares e a sua origem. O movimento do multiculturalismo foi expresso em uma ação que, dentre os seus propósitos, estava o combate ao preconceito racial, as questões sociais e homossexuais. Esse movimento surgiu nos Estados Unidos, no final do século XIX, ao ser questionado o currículo tradicional.

Quais as implicações curriculares dessas visões de multiculturalismo? Nos Estados Unidos o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão Educacional ou curricular. Os grupos subordinados as mulheres os negros, mulheres e os homens homossexuais iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário estético e científico do currículo

universitário tradicional. Eles caracterizavam-se esse cânon a expressão dos privilégios da cultura branca masculina europeia heterossexual. O cânon currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura. A cultura do grupo culturalmente socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos dominados, o currículo universitário deveria incluir uma mostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas (SILVA, 2011, p. 88).

Carece pontuar, também, que não se pode enfatizar um currículo multicultural com fundamentos apenas em tolerância (SILVA, 2011). Isto, pois o respeito e a convivência harmoniosa entre a cultura dominante e a cultura dos diversos grupos subordinados significa justamente o domínio da cultura europeia branca sobre as demais, que caracteriza o interculturalismo o funcional Tubino (2005). Assim articula-se o problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença. Sua base está nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, contra o problema estrutural capitalista (WALSH, 2009, p. 13).

O currículo não diz respeito apenas a procedimentos técnicos (MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T., 1994). Vai além de métodos. Ele é importante, pois, por meio dele, é organizado o conhecimento, guiado por questões relacionadas à essência da organização do estudo científico.

Sob essa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural, o que significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual.

Currículo não é um elemento no centro e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo está implicado em relação de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T., 1994, p. 8).

Currículo é uma palavra que deriva do latim *curriculum* cujo significado é o ato de correr, corrida, curso<sup>4</sup>. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), o currículo escolar é o “caminho” que as instituições de ensino farão para desenvolver as habilidades e competências contidas na Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> (SILVA, p. 11, 2010). O currículo seria, então, um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo.

A existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo. As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo (SILVA, 2010, p. 1).

As teorias do currículo fazem produzir a ideia da necessidade de se entender como as propostas curriculares interferem em nossa prática docente, como ajudam-nos a enxergar a realidade, principalmente as teorias pós-críticas, que estão mais voltadas para o multiculturalismo.

Os currículos procuram se organizar com base em critérios mais com base em critérios mais científicos, que incluem os problemas de caráter epistemológico, focalizando as relações ensino/aprendizagem, e as possibilidades em contemplar conceitos como o de multiculturalismo, essenciais para se repensar a constituição de identidade (BITTENCOURT, 2010, p. 198).

Conforme explicitado pela autora no excerto transcrito, os critérios estabelecidos no currículo possibilitam trabalhar com maior ênfase as identidades. Nesse sentido, assinalamos as teorias pedagógicas

4 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo>. Acesso em: 14/04/2019.

5 Disponível em: <https://pnld2019.moderna.com.br/artigo/a-bncc-e-um-curriculo>. Acesso em: 14/04/2019.

estritamente associadas às atividades educacionais, que assinalam o currículo intercultural, implicando na necessidade de se repensar e de se ressignificar o papel do educador.

Após a definição da teoria do currículo, que define a composição de conteúdo e as atividades a serem desenvolvidas em uma unidade escolar, deve-se pensar, além dos recursos, também o corpo docente e, enfim todo o ambiente que faz parte do espaço escolar, porém, ressaltamos aqui, que não deve ser entendido do ponto de vista monocultural.

O currículo intercultural está relacionado ao conjunto de crenças, ideias e saberes que envolvem diferentes etnias. Deve ser visto, portanto, do ponto de vista crítico Candau (1997). Não se trata de assumir uma postura marcadamente culturalista, que vele os componentes ideológicos vinculados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade, mas sim o currículo deve ser considerado em experiências culturais múltiplas.

No entanto, trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade. Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configuradora do ser humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo (CANDAU, 1997, p. 240).

Pois, trata-se de assentar em curso o pensamento crítico e a ressignificação acerca da sociedade em que estamos arraigados, tendo em vista que temos um passado colonial em que se desprezou a cultura afrodescendente e a indígena.

## Conclusão

Neste estudo, foi possível compreender os impactos positivos que a Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade dos temas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e suas implicações no currículo intercultural com a percepção a partir da realidade da cultura indígena. Essa proposta investigou como vem sendo trabalhado o ensino de História e de culturas indígenas na perspectiva do currículo intercultural valorizando, portanto, a descrição e a abordagem interacionista.

Compreendemos que as populações indígenas no Brasil têm sofrido com constantes ataques em todas as dimensões, seja cultural, discriminação ou preconceitos sustentados por estereótipos presentes em nossa sociedade, inclusive na escola. Essas ideologias devem ser superadas com aprofundamento em conhecer a história da cultura indígena na pauta escolar e, com efeito, problematizar o currículo monocultural.

Percebemos por meio da pesquisa que a Lei 11.645/2008 é resultado de conquistas sociais, ainda, identificamos por meio da presente análise que a Lei é uma resposta aos seus antecedentes históricos. Em terceiro momento, foi possível conceituar, por meio desta pesquisa, o currículo intercultural e sua aplicação no cotidiano escolar. Por fim, concluímos com a análise da Lei 11.645/2008 e as teorias do currículo.

## Referências

ABUD, K. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil nas escolas secundárias. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

- ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. **A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 53-69, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29/10/2017.
- BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 26/10/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/10/2017.
- BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BITTENCOURT, C. **O ensino de história para populações indígenas**. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1982/1951>. Acesso em: 07/04/2019.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena** - Parecer CEB/CNE nº 14, de 14/09/1999. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/noticias-cacoal>. Acesso em 31/10/2017.
- DUARTE, M. A. G. **Projeto de Lei Nº, de 2003**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B04262CA8FF7521E2FF15EE08A35E0FE.proposicoesWebExterno2?codteor=118507&filename=Tramitacao-PL+433/2003](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B04262CA8FF7521E2FF15EE08A35E0FE.proposicoesWebExterno2?codteor=118507&filename=Tramitacao-PL+433/2003) Acesso em: 25/07/2019.
- FLEURI, R. M. **O que significa Educação Intercultural**. In: FLEURI, R. M. Educação para a diversidade e cidadania. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- IFRO. **Matriz curricular**. Disponível em: [https://virtual.ifro.edu.br/cacoal/pluginfile.php/30639/mod\\_resource/content/2/PPC%20AGROECOLOGIA%20-%20turmas%20a%20partir%20de%202018-1.pdf](https://virtual.ifro.edu.br/cacoal/pluginfile.php/30639/mod_resource/content/2/PPC%20AGROECOLOGIA%20-%20turmas%20a%20partir%20de%202018-1.pdf) Acesso em 31/03/2019.
- NEVES, J.; Gomes; P.; JURACY, M.; BUENO, J. L. P. **Universidade, licenciatura e interculturalidade: anúncio de aprendizagens na floresta**. Rondônia: Editora Pandion, 2013.
- NEVES, J.; Gomes; P.; JURACY, M.; BUENO, J. L. P. **Currículo Intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em 06/11/2017.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto Editora, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Editora Autêntica. 2010.
- SOUSA, C. P. de; PLACOO, V. M. de S. Mestrados Profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 19-22, set./dez. 2016. Disponível em: [http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/RevistaFAEEBA\\_n47-1.pdf](http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/RevistaFAEEBA_n47-1.pdf). Acesso em: 31/10/ 2017.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.
- TRUBILIANO, C. A. B.; FERREIRA, L. M. R. Os etnoconhecimentos da cultura Paiter Suruí trabalhados na Escola Sertanista José do Carmo Santana – Cacoal (Rondônia – Brasil). **Rev. Hist. UEG - Anápolis**, v. 5, n. 1, p. 124-140, jan./jul. 2016.