

ONTOLOGIAS E PRÁXIS EDUCACIONAIS: TRADUÇÕES DE CONTEÚDOS CURRICULARES EM COMUNIDADES TRADICIONAIS E CONSTRUÇÃO DE ALTERIDADES

Mariana Neves Cruz Mello¹

Samuel Vieira Cruz²

Resumo: o presente aborda o contexto da multiculturalidade presente em salas de aula e a necessidade de dialogar e propor estratégias metodológicas de traduções ontológicas e diálogos interculturais entre as populações tradicionais, em que pese, populações indígenas, comunidades ribeirinhas e populações quilombolas, e os conteúdos científicos generalizantes e universalizantes presentes na educação formal. Tal necessidade alinha-se à perspectiva da decolonização no ensino, que perpassa pela reformulação ou adequação curricular às diversas realidades étnicas presentes no território brasileiro. O texto foi construído a partir de reflexões etnográficas dos autores, bem como pautou-se em narrativas autobiográficas coletadas de 2018 à 2020 articulados a reflexões teóricas sobre a temática devido às particularidades impostas pela pandemia de COVID-19

Palavras chaves: Multiculturalidade. Práxis educacional. Currículo. Ontologia. Alteridade.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce a partir do contexto da multiculturalidade presente em salas de aula e da necessidade de dialogar e propor estratégias metodológicas de traduções ontológicas e diálogos interculturais entre as populações tradicionais, em que pese, populações indígenas, comunidades ribeirinhas, populações quilombolas e os conteúdos científicos generalizantes e universalizantes presentes na educação formal. Tal necessidade alinha-se à perspectiva da decolonização no ensino, que perpassa pela reformulação ou adequação curricular às diversas realidades étnicas presentes no território brasileiro.

O objetivo deste artigo é refletir acerca da multiculturalidade presente em sala de aula e a intransigência quanto ao estabelecimento dos currículos e seleção de conteúdos para populações diferentes, sendo necessárias traduções ontológicas conduzidas por meio das diversas práxis educacionais que buscam facilitar traduções curriculares em comunidades tradicionais fortalecimento e reconhecimento das alteridades.

¹ Professora Doutora em Ecologia Aquática e Pesca. Macruz1988@gmail.com.

² Mestre em Antropologia, Antropólogo e indigenista. Samucacruz@hotmail.com.

Devido aos protocolos de segurança estabelecidos pela OMS no que tange o contato com populações tradicionais no contexto da Pandemia de COVID-19, optou-se por realizar um trabalho pautado em levantamento majoritariamente bibliográfico acerca de literatura existente sobre currículos e multiculturalidade em salas de aula.

A diversidade de origem dos alunos implica diretamente na diversidade de territorialidades e *habitus* associados as condições ecológico-territoriais locais. Esses contextos permitem classificações, delimitações e traduções inteligíveis, muitas vezes, apenas para os que partilham desses ambientes (POSEY, 1996), sendo a práxis de salutar importância para a compreensão de quais metodologias podem ser utilizadas para garantir a aprendizagem significativa na educação escolar formal. Significa dizer que é a partir do chão da escola que a cognoscibilidade é construída e reconstruída no dialético processo de ensinar-aprender.

Para Sanches (2003, p. 173) precisamos “compreender, admitir e valorizar ‘a equivalência global’ das culturas, aprender a comunicar entre elas e, nessa multiplicidade, ser capaz de discernir o que as pode ligar e fazer comunicar entre si”. Neste sentido, é necessário refletir para além dos currículos estabelecidos, evidenciando também a práxis educacional a como protagonista dentro desse processo.

Para Leite (2003, p. 206), a educação, para além de mediar e construir condições para a criticidade e exercício da cidadania,

(...) implica, (...) apoiar-se em processos que se constroem como espaços de valores distintos que são enfrentados, debatidos e refletidos e que, por isso, ao mesmo tempo que são vividos numa dinâmica de interação e de comunicação, formam para o exercício da cidadania (LEITE, 2003, p. 206).

Neste aspecto, é salutar e profícuo destacar o currículo escolar e as estratégias de traduções ontológicas presentes nas práxis educacionais para que sejam referendadas metodologias que reconheçam as diversas alteridades que precisam dialogar para a construção da sociedade, dando protagonismo à diversidade de conhecimentos e de experiências necessárias á construção do contexto educacional formal, “onde cada um não recebe,

apenas, as decisões tomadas por outros, mas onde, pelo contrário, é corresponsável na construção dessas decisões” (LEITE, 2009, p. 9).

Por outro lado, o diálogo e as traduções precisam ser vias de mão dupla. Não apenas o professor se coloca como a ponte intercultural que mediará as traduções do universo êmico ao universo ético, mas, também, que a instituição escola reconheça o universo êmico enquanto tácito, cotidiano, funcional e tão legítimo quanto o universo ético, pois pode acontecer que durante o processo de tradução, o universo científico se sobressaia e fagocite o universo do cotidiano.

MULTICULTURALIDADE E ENSINO: DESAFIOS DO COTIDIANO

Ao adentrar os corredores de uma instituição escolar no deparamos com as manifestações de um mundo globalizado, transfronteiriço com multiterritorialidades e absolutamente heterogêneo. Todavia, o ambiente da educação básica formal, cujo fim último é o direcionamento dos alunos às universidades nos conduz a uma matriz curricular homogeneizante que muitas vezes silencia outros saberes e outras práticas, o que, por conseguinte, silencia também os demais universos ontológicos que coabitam o espaço do cotidiano escolar.

Esse silenciamento se dá por meio de instrumentos políticos institucionalizados, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular e, anteriormente, dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCN's). Tais instrumentos podem ser utilizados como dispositivos pedagógicos no sentido cunhado por Bernstein (1990, 1993), onde a educação escolar transmite, reproduz e transforma as culturas presentes no heterogêneo espaço da sala de aulas direcionando a uma homogeneização hegemônica .

O currículo, tanto voltado para a educação básica quanto os currículos voltados a formação de professores tornam-se importantes instrumentos para forjar os cidadãos que comporão a sociedade. Instrumentos de poder e de sua perpetuação, atrelados ao projeto político e ideológico em vigência. Destarte, a sua flexibilização permite a construção coletiva de um currículo

contra-hegemônico “que permitem o acesso a saberes de maior estatuto social” (LEITE, 2005, p. 8).

Na formação dos professores temos um óbice. Os professores nem sempre são formados para atuar em ambientes descontextualizados do ambiente urbano, com transporte e regime hídrico irregular e complexidades para acesso e permanência em sala de aula. Significa que os professores, para além das incongruências estruturais, também carregam consigo dificuldades em ser a ponte intercultural entre universos ontológicos diferenciados, pois o próprio professor nem sempre compreende o universo êmico local. Ou seja, alguns professores também possuem dificuldade em acessar e permanecer no ambiente escolar.

Para Leite (2005, p. 11):

é necessário que os futuros professores sejam preparados não apenas para identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, mas também para agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações. (...) considerar a multiplicidade de atores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos, dando centralidade a cada aluno/a. Estou em crer que esta é a via para uma formação de professores que gere a “descolonização dos saberes” e permita quer a inclusão do “olhar dos dominados” (WALLERSTEIN, 1996), quer a aprendizagem da comunicação intercultural.

O contato intercultural estimula o afloramento de diversos olhares para a realidade social e para a (re)contextualização dos diversos conteúdos ministrados. Ademais, é no chão da escola que são tecidas as estratégias de construção de pontes interculturais que traduzem os conteúdos ministrados para a realidade singular em que o espaço escolar está edificado. Desta forma, Para leite (2005, p. 8):

a escolarização comum de grupos com origens diversas pode promover a aprendizagem do viver com os outros mas, para isso, é necessário que a escola amplie o contacto entre-culturas a processos de comunicação intercultural. E isso é favorecido quando se configura e desenvolve um “currículo contrahegemônico” assente numa “teoria de justiça curricular” (CONNELL, 1997), isto é, um currículo onde há lugar para os interesses dos menos favorecidos, para a participação e a escolarização comum e que se estrutura na intenção de produzir situações de igualdade.

A possibilidade de flexibilidade curricular, a existência de um Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), a educação o campo e o Sistema Modular de Ensino são estratégias educacionais que buscam a proximidade entre os conteúdos curriculares e o cotidiano de todo o corpo discente. Todavia, tais currículos, apesar de construídos respeitando as singularidades e especificidades de cada grupo também precisam dialogar com as relações fora de sua contextualização.

Camargo e Albuquerque (2003, p. 150) afirmam que:

Existe uma necessidade de trabalhar o conteúdo escolar de tal forma que se contemplem e integrem as diferenças culturais, as diferentes visões do mundo e as experiências históricas que ajudam na construção de valores sociais. Nesta perspectiva as diferenças são entendidas como importantes e não como ameaças. Portanto, o desenvolvimento do currículo, visando à inserção de uma prática pedagógica diferenciada, deve ter por princípio a inclusão das diversidades sociais e, sobretudo, o respeito aos valores culturais transmitidos por esses povos de uma geração para outra.

Para os autores Camargo e Albuquerque (2003, p. 152), a construção de currículos adequados à realidade social dos alunos buscam:

adequar o cotidiano dos alunos que frequentam estas escolas aos conteúdos científicos abordados nas respectivas séries de ensino e, assim, os professores da EEI terão as condições necessárias à difusão de um ensino que possibilite aos indivíduos das aldeias a conscientização sobre a relevância de seus costumes, sua cultura e, sobretudo, de sua identidade social perante os outros povos que compõem a nação.

Nas adequações curriculares, às práticas educacionais devem integrar não apenas os aspectos dos conteúdos, mas incorporar aspectos imateriais e espirituais nas práticas pedagógicas de maneira que se reconheçam as alteridades presentes em sala de aula. Por conta deste fator, a educação deverá, também contar com professores oriundos das comunidades em que as escolas estão inseridas, deverá ser diferenciada específica, intercultural e bilíngue (Brasil/MEC, 1993e 1998), o que irá permitir a cognoscibilidade e

tradução ontológica entre os conteúdos e as práticas locais, de maneira a se perpetuar e se fortalecer a identidade cultural dos alunos.

Todavia, conforme nos aponta Leite (2005, p. 14):

o discurso de diferenciação curricular oficial é frágil para atender aos objetivos propostos no campo da educação escolar indígena, especialmente no que diz respeito à construção da autonomia, pois verificou uma proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais/cotidianos a qual aponta para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados. (...). No entanto, a proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos próprios, a partir da ideia de diálogo entre eles, recorrente nos indicativos de prática pedagógica, pode não garantir a aquisição de conhecimentos escolares especializados ou “poderosos” na direção da promoção da justiça social, do equilíbrio entre igualdade de oportunidades e do respeito à (s) diferença(s) ou à diversidade cultural. Além do “risco” de descaracterizar os conteúdos próprios ou tradicionais ao serem transformados em conteúdos escolares pelos processos de recontextualização prescritos no discurso oficial. (...).

As diferenciações culturais materializadas e asseguradas nas especificações curriculares asseguram os direitos básicos dos alunos, quais sejam, “o direito aos meios para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade; ser incluído social, intelectual, cultural e individualmente, sem ser absorvido; participação na construção, manutenção ou transformação da ordem social” (BERNSTEIN, 1996, p. 24-25) e não se caracterizam enquanto segregação cultural ou arquipélago de conhecimento.

Entretanto, também é necessário que se mesquem as fronteiras ontológicas e que essas possam se influenciar mutuamente, permitindo interseções culturais que possam conduzir àquilo que Leite (2005) denomina de Bilinguismo cultural.

Para além desta proposta de bilinguismo, ampliamos a perspectiva para permitir o multilinguismo cultural. A educação não precisa ser um entrevero, nem tampouco um campo de disputas de poderes metamorfoseado como acesso ao conhecimento. Significa dizer que, não apenas os professores oriundos das comunidades possam ensinar-aprender e se configurar enquanto pontes interculturais e tradutores de ontologias diferenciadas em suas comunidades, mas que a formação global de professores também seja construída de forma intercultural, onde:

cada um adquire um conhecimento aprofundado da sua própria cultura mas (...) também adquire um conhecimento de outras culturas e que, por isso, tem condições para promover o desenvolvimento de atitudes de alteridade e de respeito pelo “outro” de mim distinto e diferente (...). (...) A escola não tem superpoderes (SAVIANI, 2008), mas pode ser usada para instrumentalizar os indivíduos (índios ou não) garantindo-lhes o domínio de conhecimentos especializados considerados válidos/poderosos no mercado de bens simbólicos e culturais e necessários ao exercício da cidadania crítica democrática e da construção de intenções e práticas emancipadoras

Para Troquez (2013, p.7):

educação deve contribuir para a construção de uma sociedade democrática e as práticas escolares/curriculares devem se orientar no sentido de garantir que sejam institucionalizados três direitos relacionados entre si que operam no nível pessoal/individual, social e político: - o direito ao reforço [refuerzo] do indivíduo, o qual opera em nível individual, diz respeito ao direito aos meios para desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade e confiança para novas possibilidades [uma espécie de “auto-estima”]; - o direito a ser incluído social, intelectual, cultural e pessoalmente, sem ser absorvido, pois este direito inclui a ideia de autonomia; - o direito à participação na construção, manutenção ou transformação da ordem social. Uma participação como condição da prática cívica e opera no nível da política.

A multiculturalidade presente no contexto escolar e os desafios apresentados no cotidiano, ou seja, no chão da escola, nos apresentam cenários complexos que demandam soluções pontuais. Desta forma, a práxis escolar, os currículos específicos e as diversas ontologias que coexistem nas salas de aula precisam interagir e dialogar para que, de fato, seja proporcionada a construção de uma educação que preze pelo multilinguismo cultural.

Se, por outro lado, as complexidades do cenário educacional forem ignoradas, haverá o direcionamento para a homogeneidade que fagocita a diversidade a partir do direcionamento a um conhecimento imposto pela sociedade industrial, que preza pelo conhecimento técnico-científico e informacional atrelado a um modo de produção hegemônico que despreza os demais conhecimentos presentes na complexidade mundo.

Reitera-se que os avanços tecnológicos e informacionais são importantes instrumentos e podem ser utilizados enquanto ferramentas

educacionais que, todavia, chegam de formas diferentes e, muitas vezes, precarizadas em algumas comunidades, como ficou evidenciado durante a pandemia de COVID 19, que demandou uma intempestiva adequação à modalidade de ensino a distância (EAD).

Tal modalidade não obteve o alcance necessário na incorporação de todas as comunidades devido a ausência de uma macroestrutura tecnológica, ausência de políticas públicas efetivas para integralizar regiões rurais e oferta de uma rede de internet de qualidade somada a ausência de treinamentos, qualificação e formação de professores para trabalhar por meio dessas ferramentas informacionais.

O Prof. Inacio Roberto da etnia Kinikinawa, ao ceder entrevista para Troquez (2013, p.7) afirmou que:

O processo educativo está ligado ao avanço tecnológico. Nossa comunidade hoje percebe a importância do aprender, do ter acesso à informação a tecnologia. Cada etnia deve ser responsável pela sua escola, mas sem descartar a colaboração da sociedade envolvente, pois enxergamos aí uma via de mão dupla. Sem esquecer a responsabilidade dos governantes, pois os recursos quando enviados, não conduzem a necessidade das aldeias. O princípio deste processo passa pela escola, aí entendemos que a evolução intelectual dos indígenas será uma questão de tempo.”

Destaca-se que o “tempo” em relações interculturais está intrinsecamente relacionado ao modo de ser, fazer e existir das comunidades, podendo se caracterizar enquanto um enclave em algumas relações de ensino. Como exemplo prático de diferentes tempos a serem considerados, temos as adequações curriculares aos calendários que regulam a vida das comunidades, sejam esses calendários influenciados por regimes hídricos, sazonalidade dos recursos naturais que compõem a economia familiar, festividades religiosas ou calendário oficial para a aplicação de provas de avaliação em larga escala. Esses tempos são assegurados no artigo 23 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB).

Para Gimeno Sacristan (2002, p.11):

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A

estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. (...) Sob esta perspectiva, a escola deve ser vista como uma instituição privilegiada de transmissão cultural orientada para uma seleção de cultura que valorize o conhecimento “especializado”, do tipo escolar ou acadêmico, o conhecimento “poderoso”, pois este, embora necessário para o “progresso” do indivíduo na sociedade atual, dificilmente será adquirido no espaço do cotidiano.

Para além desses desafios do currículo e da estrutura escolar, somam-se outras demandas do espaço banal do aluno, em que pese as relações que estabelecem em concomitância aos estudos como, por exemplo, o trabalho, acesso à renda, manutenção da casa e cuidados com a família. A educação, apesar de se configurar enquanto uma possibilidade de mobilidade social, também pode se tornar um fardo quando somada ao papel social que esses alunos desempenham em suas comunidades.

Destarte, o multilinguismo cultural perpassa, não somente, mas também, pela reforma curricular desde a formação de professores, para que estes, mais do que sejam capazes de intermediar as traduções ontológicas enquanto pontes interculturais, possam compreender as relações materiais e imateriais que regulam a vida social dos alunos. Haverá, assim, a possibilidade da mediação para a construção da autonomia destes alunos, bem como o fortalecimento e reconhecimento destas diversas alteridades presentes em sala de aula.

ONTOLOGIAS E TRADUÇÕES: AS PRÁXIS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE ALTERIDADES

Dentro dos muros das escolas são os professores quem desenvolvem as estratégias didático-pedagógicas para o alcance das competências e habilidades associadas aos conteúdos de cada disciplina. Em comunidades indígenas, quilombolas e na educação no campo, somam-se às habilidades e competências estabelecidas o reforço à valores coletivos imprescindíveis para a vida em sociedade. A educação insere-se como um bem comum que os direciona para o bem viver, mediando sua relação com a complexidade mundo, distando as diversas alteridades presentes dentro e fora dessas comunidades.

Troquez destaca que (TROQUEZ, 2013, p. 1; p. 8):

Quanto aos espaços de aprendizagem, na Escola Indígena não poderão se limitar à sala de aula. Contar e ouvir histórias, limpar e roçar um caminho, plantar, fazer pescaria, são ações que promovem aprendizagens contextualizadas. Essa aprendizagem requer, também, um exercício de metodologias diversificadas para lidar com o conhecimento a ser pensado e, muitas vezes, pesquisado pelos alunos e pelo professor junto a outros membros de sua comunidade. Esses conhecimentos poderão ser constituídos pela sociedade indígena e trabalhados na parte diversificada do currículo.

Entre as metodologias que podem ser desenvolvidas, surgem jogos e brincadeiras cuja tônica é construir ou reforçar valores coletivos de suma importância, como a solidariedade, trabalho coletivo e confecção de cultura material (fabricação de cestarias e artesanatos de maneira geral).

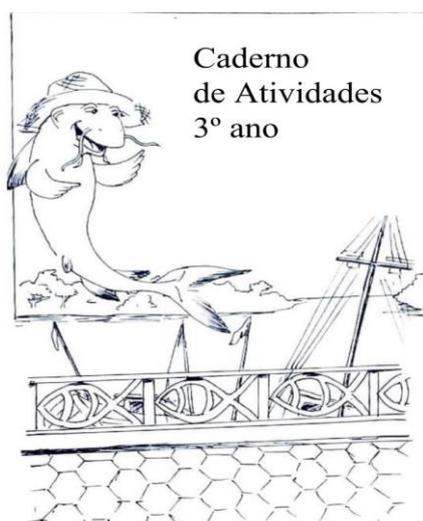
Durante as aulas no PARFOR, um professor da etnia Boraris destacou que muitos conteúdos curriculares exigidos pela sociedade nacional são distantes da realidade dos alunos indígenas. Sua própria graduação em geografia possuía um currículo voltado para satisfazer as necessidades técnicas e tecnológicas da sociedade industrial que seria de difícil conversão em conhecimento prático em sua aldeia.

Ao invés de construir alguns conceitos e categorias caros ao currículo nacional, o professor indígena destacou que intercala conteúdos curriculares com valores partilhados socialmente. Descreveu que para reforçar a importância do trabalho coletivo, entrelaça panos nos braços das crianças os amarrando em pares, frontalmente, unidos por um pano de 40 cm de largura e 2 m de extensão aonde, no meio, é depositada uma bola de futebol. A dupla precisa então equilibrar a bola e a lançar, de forma que esta acerte dentro de um paneiro³ colocado a alguns metros de distância. A dupla precisa estar em sintonia e trabalhar juntas para que consigam obter êxito na brincadeira.

Em um esforço de tradução ontológica dos conteúdos curriculares, uma professora da cidade de Vigia – Pará propôs a construção de um caderno de atividades de português e Matemática para alunos do 3º ano da educação infantil contextualizados de acordo com os signos e

³ Tipo de cestaria utilizada para acomodar leguminosas colhidas por indígenas.

significados do cotidiano destes alunos. Abaixo, tem-se um esforço desta tradução ontológica:



(EF03LP05) Identifique nas palavras abaixo quais são: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba.

a) açaí: _____

b) Tapioca: _____

c) Peixe: _____

d) Vigia: _____

e) Amazônia: _____



ACAÍ



Fonte: Borges, 2021, p. 15.

A professora utilizou a imagem de recursos naturais que são parte do cotidiano das crianças de maneira que elas possam construir laços de identidade e para que esses referenciais culturais possam corroborar para a construção de uma aprendizagem significativa.

Um outro exemplo da práxis educacional para promover traduções, foi a utilização de paródias musicais na formação de professores de geografia no Campus da Universidade do Estado do Pará (UEPA) na cidade de Barcarena - Pará, em que os professores, por meio de paródias musicais teceram críticas sociais contextualizadas de acordo com as pressões locais geradas pelo modo de produção hegemônico. Abaixo, um exemplo de uma paródia:

Música Original: Parado No Bailão

Eu parado no bailão, No bailão,
ela com o popozão
E o popozão no chão
O popozão no chão
É que eu queria muito ela
Ela não me dava atenção
Fiz de tudo por ela
Pra manter uma relação
E hoje nós nem conversa
Tô decidido, e não é atoa
Que eu me joguei no Mandela
E que eu me joguei no Mandela

Eu falei com meu irmão, lá no Butão
Minha mochila então,
Veio lá do Japão
E veio de avião
É que eu moro em Barcarena
E tenho um empregão
Trabalho lá na Hydro
fazendo exploração
Hoje não tem conversa
Tô envolvido e não é a toa
Que tudo mudou por ela
Barcarena mudou por ela

(Que eu me joguei no Mandela)	E eu comprei bauxita dela (repete refrão 2 X) Barcarena é Amazônia não é diferente não, estamos subsumidos na tal Globalização Produzo pra Noruega Tô envolvido e não é a toa Que tudo mudou por ela Aqui tudo mudou por ela E eu comprei bauxita dela (repete refrão 2X)
-------------------------------	--

Fonte: Arquivo pessoal.

São três exemplos de estratégias didáticas diferentes para se alcançar as traduções entre os universos êmicos e éticos. Reitera-se que são estratégias pontuais e adequadas às realidades em que estes professores atuam ou irão atuar. Para Leite (2005, p. 7):

é possível pensar numa educação diferenciada (não reprodutivista) voltada para a autonomia dos indivíduos e para a emancipação de formas de exclusão e dominação, que contribua para que os indivíduos atuem como cidadãos do mundo capazes de intervir na ordem deste. no início dos anos 90 surgiram movimentos, e mesmo políticas, que tinham a multiculturalidade como foco de atenção e que pretenderam abrir caminhos para um reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais.

A educação multicultural poderá ser instrumento de construção de um ensino flexível, ativo e adaptativo que permitirá a estruturação, delimitação das alteridades e formação de cidadãos politicamente ativos que tenham na interculturalidade um importante alicerce político, econômico e social.

Para Sacristán (2002, p. 209):

A instituição escolar deve ampliar a experiência para fora do raio de ação que limita as condições e os meios de que o sujeito dispõe estando na família, na comunidade ou na cultura em que vive para evitar, como afirma McLuhan, que esses meios naturais não sejam prisões para ele. [...] O mais imediato dos sentidos da capacidade 'ilustradora' da educação nas escolas é este: tornar disponível o que sem elas ficaria velado, fora dos sujeitos.

Leite (2005) ao citar Bourdieu desoculta que a construção de currículos também escancara relações de poder que legitimam e especificam conhecimentos que possuem importância e valor dentro do mercado de bens

simbólicos. Significa dizer que o conhecimento passa a ter valor mercantil dentro da sociedade.

Se, do contrário, os conhecimentos não possuem valor dentro deste mercado, são subsumidos e fagocitados. Uma das formas de fagocitá-los é excluí-los dos currículos, invisibilizando-os e rejeitando-os socialmente. Para Leite (2005, p. 10):

É preciso pensar numa educação que desoculte estas relações de poder e legitimação no interior do currículo (...) Tais conhecimentos precisam ser acessados para a mobilidade social dos indivíduos ou grupos e para servirem de “instrumentos de luta” política. Podendo, também, os currículos tornarem-se instrumento de justiça e de promoção da igualdade.

Para Troquez (2013, p. 8) “com as diretrizes estabelecidas pela organização curricular é colocada a possibilidade de contemplar o processo educacional, de acordo com as necessidades particulares, as características socioeconômicas e também culturais da população”. Todavia, a reorganização e especificação curricular e as diversas práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, por si só, não são capazes de assegurar uma educação que seja de fato intercultural.

Incorrem uma série de ações individuais e coletivas que precisam ser estabelecidas para que grupos étnicos minoritários possam, de fato dialogar com grupos dominantes na sociedade. É necessário reconhecer as alteridades presentes no campo educacional, mas para além desse reconhecimento, assegurar sua plena existência em co-viabilidade com as demandas que uma sociedade industrial globalizada traz. Não apenas assegurar um currículo específico, mas assegurar que o localismo possa transitar dentro do globalismo e não ser fagocitado por este, do contrário, poderão ocorrer novos isolamentos destas populações, ao invés de sua coexistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo debateu acerca da relação entre a educação e a interculturalidade, que nos direciona para a seguridade do direito às singularidades que perpassam pelas singularidades educacionais, culturais,

políticas e econômicas. Evidenciou-se, o entanto, que para que tais singularidades seja asseguradas são necessárias mudanças individuais e coletivas.

As escolas precisam desconstruir suas práticas colonizadoras e homogeneizadoras que reduzem a diversidade por meio dos currículos que privilegiam e hierarquizam pessoas, gostos, raças e culturas, bem como são necessárias reflexões e o estabelecimento de novas práticas pedagógicas que reconheçam as alteridades o multiculturalismo presente no campo educacional.

No campo educacional, ainda se incorre ao erro de uma classificação e hierarquização dos conteúdos e, mesmo do tipo de conhecimento que será privilegiado ao longo do calendário. Quanto conhecimento deixamos de desenvolver ou adquirir ao utilizar os mercados simbólicos de bens para ministrar conteúdos? Quanto conhecimentos perdemos ao utilizar a ontologia científica da sociedade industrial ao adentrar uma sala de aula multicultural?

O próprio termo populações tradicionais, agricultura familiar e território de pesca já foram questionados por aqueles que são classificados dentro destes termos jurídicos e científicos. Alguns pescadores artesanais não se identificam como populações tradicionais, pois entendem que o termo restringe-se à populações indígenas e quilombolas.

Alguns agricultores não se reconhecem enquanto agricultores familiares, mas como plantadores. Pescadores artesanais não reconhecem que trabalham em territórios de pesca, mas que estão em maretórios, pois não trabalham em porções de terra, mas em corpos hídricos diversos.

Essas relações escancaram que estamos diante de uma necessidade de compreensão das alteridades e não de classificação delas a partir de um olhar técnico e científico da sociedade industrial, que já adentra os diversos campos e singularidades com classificações pré-estabelecidas que encaixam estas populações dentro de conceitos pré-estabelecidos.

Reconhecer o multiculturalismo é também reconhecer a fragilidade das classificações pré-existentes e a existência de campos cultos e ainda desconhecidos pelo universo científico, que poderão ser desvendados a partir a reformulação acerca da ideia da soberania do conhecimento hegemônico em detrimento de outros campos de saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Juliane Santos. **O papel da identidade cultural para o ensino na amazônia paraense; contextualizando a realidade de Vigia (PA) para alunos do 3º ano do ensino fundamental.** Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. VIGIA-PA, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso 05/04/2020.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMARGO, D. M. P. de; ALBUQUERQUE, J. G. de. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, 2003, vol. 23, n. 61, p. 338-366.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SACRISTÁN, G. J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEITE, C. O currículo escolar e o exercício docente perante multiculturalidade: implicações para a formação do professor. **Atlas 5º colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlinda_Leite/publication/37657361_O_curriculo_escolar_e_o_exercicio_docente_perante_a_multiculturalidade_implicacoes_para_a_formacao_de_professores/links/00b49537e09c3e01cb000000/O-curriculo-escolar-e-o-exercicio-docente-perante-a-multiculturalidade-implicacoes-para-a-formacao-de-professores.pdf. Acesso em: 05/04/20.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena no Brasil: da prescrição às possibilidades da diferenciação.** 2013 Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/qt06-2161_int.pdf. Acesso em 05/04/2020.