



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

ANÍVIA DA SILVA LIMA

**MULTICULTURALISMO NO AMBIENTE ESCOLAR E O CONHECIMENTO
TRADICIONAL COMO INSTRUMENTO PARA DINAMIZAÇÃO DO CURRÍCULO
E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

**CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024**

ANÍVIA DA SILVA LIMA

**MULTICULTURALISMO NO AMBIENTE ESCOLAR E O CONHECIMENTO
TRADICIONAL COMO INSTRUMENTO PARA DINAMIZAÇÃO DO CURRÍCULO
E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- L732m Lima, Anívia da Silva, 1998 -
Multiculturalismo no ambiente escolar e o conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências na Amazônia / Anívia da Silva Lima; orientador: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha. – 2024.
86 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2024.
Inclui referências bibliográficas.
1. Multiculturalismo. 2. Ensino. 3. Educação. I. Rocha, Cleidson de Jesus (orientador). II. Título.

CDD: 410

ANÍVIA DA SILVA LIMA

**MULTICULTURALISMO NO AMBIENTE ESCOLAR E O CONHECIMENTO
TRADICIONAL COMO INSTRUMENTO PARA DINAMIZAÇÃO DO CURRÍCULO
E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Aprovado em: 17/05/2024

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador(a) do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha (Orientador e Presidente)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Everton Melo de Melo (Membro externo)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins (Membro interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Raimundo Ibernson C. da Silva (Membro externo)
Secretaria de Estado e Educação - SEE

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Dedico este trabalho a minha mãe, Francisca Pinheiro da Silva, pela sua força e coragem e por sempre me incentivar a alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Para desenvolver um trabalho como este é praticamente impossível não dizer que muitas pessoas tenham me ajudado direta ou indiretamente. Neste período foi possível perceber o quão importante essas pessoas são em minha vida. Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças para seguir e conquistar meus objetivos.

À minha mãe, Francisca Pinheiro da Silva, por todo e incentivo e por todo o apoio para que eu conseguisse realizar meus sonhos.

Aos meus amigos, em especial Cleonaldo Bento, Ingrid Abreu, Rafaela Menezes, Ana Gabriele, Maria Ferreira e Vanessa Barbosa, sou grata a vocês por todas as palavras de apoio e incentivo, quando eu pensei em desistir e por deixarem este processo mais leve.

Ao meu companheiro, Micael Meira, expresso minha gratidão pelo apoio, pela paciência e por ter sido minha fonte de encorajamento constante. Agradeço pelas conversas significativas, pelos valiosos conselhos e por sua presença ao meu lado durante este trajeto.

Ao meu orientador, Professor Dr. Cleidson Rocha educador e pesquisador comprometido com a educação científica, pela paciência e o apoio demonstrado ao compartilhar comigo um pouco do seu conhecimento.

Aos professores do Mestrado, por tantos saberes compartilhados. Especialmente quero agradecer ao professor Igor Oliveira, por ter me incentivado a fazer a seleção do mestrado, e por ter me orientado durante grande parte da minha carreira acadêmica.

Por fim, gratidão a todos que diretamente ou indiretamente participaram deste processo.

“O conhecimento só poderá se estabelecer através do diálogo que pela consciência da diferença, permitirá aos dois o reconhecimento pela diferença, não só em cada um deles, mas também em outras leituras de situações e contextos sócio-culturais”. (Campos, 2002, p. 64)

RESUMO

A importância de se trabalhar uma educação multicultural nas escolas se dar a partir da visão de que toda a forma de expressão de culturalidade é importante para a construção da identidade do sujeito, sabendo que cada cultura possui sua coerência interna que ajuda a pessoa a entender sua própria cultura e se entender como ser humano. Visando o alcance de nossos objetivos e as respostas de nossas perguntas e questionamentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica utilizando artigos, relatos e textos publicados em livros, em revistas científicas ou em outros meios, que versem sobre o multiculturalismo no ambiente escolar e o conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências na Amazônia. Frente a esse interesse, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como o multiculturalismo se relaciona a novas práticas de ensino em relação ao ensino escolar, tendo como escopo central a exploração das possibilidades e desafios associados à incorporação das práticas multiculturais na formação de alunos, mapeada em trabalhos de pesquisadores que se debruçam sobre esta temática na Amazônia. A pesquisa realizada mostrou o quão é importante compreender e utilizar práticas multiculturais no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, valorizar a cultura de cada indivíduo, incluindo no discurso e na prática das escolas, todas as formas de conhecimento, pois apenas desta forma conseguiremos incluir verdadeiramente todos os alunos no universo escolar. Diante dos trabalhos analisados percebemos que, por mais que a região amazônica seja o lugar no país com a maior diversidade cultural, é nítido que as escolas desta região ainda não possuem verdadeiramente um ensino escolar multicultural.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Ensino. Educação. Abordagem Interdisciplinar.

ABSTRACT

The importance of working on multicultural education in schools arises from the view that every form of cultural expression is significant for the construction of an individual's identity, recognizing that each culture has its internal coherence that helps a person understand their own culture and see themselves as a human being. Aiming to achieve our goals and address our questions and inquiries, we conducted a bibliographic research using articles, reports, and texts published in books, scientific journals, or other means that discuss multiculturalism in the school environment and traditional knowledge as a tool for enriching the curriculum and teaching sciences in the Amazon. In light of this interest, the present study aims to analyze how multiculturalism relates to new teaching practices concerning formal education, focusing on exploring the possibilities and challenges associated with incorporating multicultural practices in student education, as mapped out in the work of researchers who have delved into this topic in the Amazon. The research conducted highlighted the importance of understanding and utilizing multicultural practices in the teaching and learning processes of students, valuing each individual's culture by including all forms of knowledge in the discourse and practice of schools. Only in this way can we truly include all students in the school universe. Despite the Amazon region being the place in the country with the greatest cultural diversity, it is evident that the schools in this region still do not genuinely offer a multicultural educational experience.

Keywords: Multiculturalism. Teaching. Education. Interdisciplinary approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diálogo sobre a formação de educadores, currículo e multiculturalismo na Amazônia.....	37
Figura 2: Diversidade cultural escolar amazônica e interculturalidade crítica freireana.	39
Figura 3: O museu e a diversidade cultural na Amazônia: um olhar sobre o brinquedo indígena como objeto de educação intercultural.....	43
Figura 4: Educação intercultural: uma possibilidade para o desenvolvimento de formas educativas diferenciadas.	44
Figura 5: Projeto Alfabilíngue: uma proposta de formação e alfabetização para uma significativa parcela dos povos da Amazônia.....	45
Figura 6: O inter/multicultural na formação docente: implicações para a prática pedagógica no contexto amazônico.....	49
Figura 7: Por um ensino multicultural na Amazônia.....	50
Figura 8: Multiculturalismo folclórico e/ou multiculturalismo crítico: o que pratica a escola?.....	52
Figura 9: Debates sobre cultura no espaço escolar: desafios do professor de artes nas escolas públicas de educação básica.	54
Figura 10: Estratégia de ensino com foco na linguagem visual em contexto multicultural.	57
Figura 11: Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios.	58
Figura 12: Trabalhos voltados ao multiculturalismo amazônico.	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLI	Curso de Licenciatura Indígena
CPI - ACRE	Comissão Pró-Índio do Acre
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETNOLAB	Etnoecologia, Conservação da Natureza e Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONCEITOS E PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: COMPREENDENDO A ABORDAGEM MULTICULTURAL NA PRÁTICA ESCOLAR.....	21
2.1 Mapeamento dos conceitos e seus autores a respeito do multiculturalismo na sociedade contemporânea	21
3 IMPLICAÇÕES DO MULTICULTURALISMO NA PRÁTICA ESCOLAR.....	30
4 AS PRÁTICAS ESCOLARES MULTICULTURAIS NA AMAZÔNIA.....	42
4.1 Principais trabalhos a respeito do tema, desenvolvido por pesquisadores situados na Amazônia.....	42
4.2 Aspectos relevantes sobre a prática escolar multicultural na Amazônia	45
4.3 A importância da valorização cultural no contexto escolar.....	48
4.4 Como são trabalhadas as práticas escolares multiculturais na Amazônia?	52
4.5 Educação para a diversidade	58
5 MULTICULTURALISMO, CONHECIMENTO TRADICIONAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA DO ETNOLAB	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira vivem sujeitos das mais diversas etnias e culturas. Essa diversidade está explícita nas visões de mundo e nos comportamentos e atitudes frente a pluralidade que prenomina na origem da formação cultural do povo brasileiro. De modo amplo, a sociedade é formada por uma variedade cultural, étnica, de gênero, faixa etária e social, sendo este conjunto de aspectos um dos princípios do multiculturalismo, que como principal mote, a ideia de conviver com as diferenças. Pereira (2004) nos ensina que “o pluralismo como modelo multicultural significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade” (Pereira, 2004, p. 23).

Esse aspecto da pluralidade dos grupos sociais, atravessam os diversos âmbitos da sociedade. Nos dias atuais as escolas, por exemplo, se encontram diante de um grande desafio que é o de fazer com que todos os alunos das mais diversas instituições adquiram as bases essenciais, que permitam aos mesmos inserir-se no contexto social com igualdade de condições para, assim, possibilitar aprendizagens que esclareçam as diferenças individuais no processo ensino aprendizagem.

O multiculturalismo possui o papel de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (McLaren, 2007, p. 123), suscitando o respeito e a valorização pela diversidade presente e representada pelos diferentes grupos que compõem a escola. O ensino multicultural “[...] concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas” (Moreira; Candau, 2008, p. 22).

Por isto a importância de se trabalhar uma educação multicultural nas escolas visto que toda a forma de expressão de culturalidade é importante para a construção da identidade do sujeito, sabendo que cada cultura possui sua coerência interna que ajuda a pessoa a entender sua própria cultura e se entender como ser humano.

Os paradigmas da educação que pressupõem as formas de organização e funcionamento da instituição escolar, e que se estendem até os dias de hoje, passam por uma enorme crise e são objetos de diversas tentativas de reformas e transformações. Nesse cenário de mudanças de compreensão sobre os fins e objetivos da educação, institui em relação à escola, ideias de igualdade, justiça e distribuição de conhecimentos, conceituando estes como bens culturais, capazes de possibilitar a criação de um sujeito livre, autônomo e histórico. O destaque canalizado pela postura multicultural centra-se na construção do saber, e não na construção de conhecimentos criados pelos centros hegemônicos. Portanto, segue-se da suposição de que é

necessário conhecer e atribuir significados às coisas a fim de que, conseqüentemente, se torne possível situá-las na construção do conhecimento.

Para Moraes (1997), o significado das coisas é entendido a partir do contexto e da cultura na qual se é compreendida como um sistema de significados e símbolos e das relações existentes entre os indivíduos e o meio social. Segundo a autora, não se pode desconsiderar as influências culturais e contextuais no processo de desenvolvimento da inteligência do sujeito, sendo que ambos são os que avaliam, valorizam ou determinam a adequação deste ou daquele produto simbólico. A mesma ainda destaca que avaliar o contexto significa enxergar a ecologia de tudo, pois compreende que as coisas só farão sentido se estiverem relacionadas umas com as outras, em processo constante de interação.

Dando enfoque ao contexto, Moraes (1997), analisa que, para a educação ser validada, precisa ser contextualizada, pois a cultura, o ambiente, os fatores histórico-culturais, biológicos e pessoais, influenciam significativamente no desenvolvimento das capacidades humanas. Desta forma a relação educação-cultura é de suma importância para o amadurecimento do ser humano e os saberes e as práticas culturais da sociedade são fundamentais para a construção do conhecimento e do respeito da sua comunidade e dos sujeitos que a compõem.

Na Amazônia brasileira, convivem pessoas de culturas diversas e essa miscelânea se expressa em crenças religiosas, raças, posições de gêneros, hábitos e visões de mundo. Sendo assim, conviver com as diferenças é fundamental para uma vida harmônica em sociedade, e este é o princípio do multiculturalismo: respeitar igualmente todas as tradições e suas singularidades. “O pluralismo como modelo multicultural significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade” (Pereira, 2004, p. 23).

A modalização da temática do multiculturalismo, no caso de nosso estudo, repousa sobre a complexidade sociocultural da Amazônia. As razões desse recorte, decorrem da multiplicidade de grupos humanos e de culturas que perfazem o vasto território, de amplíssimas fronteiras geográficas e especificidades ambientais e humanas. Desde tempos imemoriais, a Amazônia vem sendo contada e cantada por diferentes cronistas, que tratam a região com traços de lirismo ou exotismo, como um campo de mistérios ou riquezas sem fim. Contudo, é o elemento humano – formado por grupos diversos - sua principal riqueza.

Frente a esse interesse, o presente estudo tem como **objetivo geral** analisar como o multiculturalismo se relaciona a novas práticas de ensino em relação ao ensino escolar, tendo como escopo central a exploração das possibilidades e desafios associados à incorporação das práticas multiculturais na formação de alunos, mapeada em trabalhos de pesquisadores que se debruçam sobre esta temática na Amazônia. E como **objetivos específicos** nos propomos a

identificar os tipos de abordagem comumente utilizados para tratar do multiculturalismo na prática escolar; compreender das diferentes estratégias de ensino; mostrar a experiência do laboratório Etnolab com os povos Huni Kuin discutir sobre a importância de ser trabalhada uma prática multicultural crítica nas escolas, defendendo o princípio do respeito às diferenças e entender a valorização da diversidade cultural como instrumento de combate a desigualdade social.

Com isto este trabalho tem como **objeto de estudo** as práticas multiculturais de ensino na Amazônia. Como problemática principal pretendemos saber: como é abordada a prática multicultural no ambiente escolar na Amazônia? A escolha deste tema se deu porque existem poucos trabalhos publicados relacionados ao assunto, portanto entendemos que é de grande relevância escrever sobre uma temática tão importante para a nossa sociedade, como é o multiculturalismo.

Buscaremos responder os **seguintes questionamentos**: Como ocorre a prática multicultural em sala de aula na Amazônia? Quais os saberes curriculares e pedagógicos voltados ao multiculturalismo? Quais as contribuições de uma prática multicultural para os alunos?

Visando o alcance de nossos objetivos e as respostas de nossas perguntas e questionamentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica utilizando artigos, relatos e textos publicados em livros, em revistas científicas ou em outros meios, que versem sobre o **multiculturalismo no ambiente escolar e o conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências na Amazônia**. Nosso movimento inicial para aproximação do material de análise foi empregar os procedimentos de busca por palavras-chave em bases online de livre acesso, por exemplo o Google Acadêmico, para recuperar trabalhos relacionados ao tema de interesse. Assim, chegamos ao corpus que será apresentado e discutido no trabalho, e que tem foco na interlocução entre cultura e educação, como pontos indissociáveis e importantes no processo de construção do conhecimento. Dentre os autores representativos desses pressupostos teóricos, listamos, Wyman (2000), Freire (2007), Moreira e Candau (2007), Pereira (2004) e McLaren (2007).

A perspectiva da análise nos indica que a educação praticada na região amazônica ainda hoje é marcada por um padrão homogeneizador, herança de uma visão colonialista e elitista, que pouco leva em conta o contexto social e cultural no qual o aluno está inserido. Conseqüentemente, o ensino se apresenta como deficitário em vários indicadores. Para mudar esta situação, a abordagem multicultural no ambiente de ensino é um dos caminhos possíveis, uma vez que pode contribuir significativamente para melhorar as relações entre os diferentes,

auxiliar na construção das identidades e do pensamento crítico, contribuindo, assim, para a diminuição da exclusão cultural e social. Simultaneamente, as perspectivas multiculturais apontam a necessidade de preparar os professores para refletirem sobre os privilégios da cultura dominante e seu lugar na sociedade, para, assim, desconstruí-la e estimular a igualdade por meio da prática docente.

Uma pauta vista como importante é uma educação alinhada as questões culturais de maneira interdisciplinar, ou seja, vinculada ao multiculturalismo, pelo fato de educação ser cultura. Desta maneira é nítido a importância desta na formação de valores éticos e sociais como: valorização da pluralidade cultural, valores e conceitos, cidadania criticidade e tolerância, e para que isto aconteça é necessário um trabalho árduo de estímulo nesse sentido, pelo fato de que a cultura pode se perder ou ser esquecida no decorrer dos anos.

O educador também precisa ser transformador do seu meio, estando comprometido com a mudança de sua sociedade, do seu local de trabalho e de sua comunidade. Mas para isto ser verdadeiramente efetivado é de suma importância uma matriz curricular que valorize e respeite as semelhanças e diferenças culturais, visto que em nosso país existe uma grande riqueza a ser explorada e trabalhada, uma vez que somos frutos da miscigenação.

O multiculturalismo é uma realidade inegável e não pode mais ser negligenciado, relegado apenas a aulas extras ou datas comemorativas. Sua integração torna-se essencial, sendo proposta como uma prática perene, com o intuito de incentivar e valorizar cada cultura e suas peculiaridades. Isso é particularmente relevante em um país tão rico em miscigenação, como é o caso do Brasil. A implementação do multiculturalismo como parte integrante do currículo visa promover uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade presente na sociedade.

O termo multiculturalismo possui uma polissemia de significados. E se faz necessário conhecer e explorar toda essa polissemia. Silva (2007), define o multiculturalismo como o estudo das diversas culturas presentes nas cinco regiões do Brasil, cada uma com suas particularidades e especificidades. O autor enfatiza a importância da promoção de uma educação multicultural para mitigar os conflitos sociais, especialmente com grupos específicos, como negros, indígenas, mulheres e outros, que ainda enfrentam desafios significativos.

Dentro dessa pesquisa, identifica-se o desrespeito e a desvalorização direcionados às diversas culturas presentes no ambiente escolar, juntamente com a falta de informação sobre como estruturar e implementar uma grade curricular que abranja os elementos do multiculturalismo. É importante salientar que a educação só será completa quando houver o

respeito mútuo a todos os cidadãos e quando houver o respeito mútuo ao negro, ao índio, ao homem branco, ou seja, às três culturas que constituem etnicamente o Brasil.

Nos próximos parágrafos, apresentaremos a forma metodológica que deu forma a este trabalho. Iniciamos justificando que todo estudo a ser realizado requer um planejamento adequado, que inclui aspectos metodológicos essenciais.

A metodologia de pesquisa para Minayo, Deslandes e Gomes (2018), abrange tanto o processo teórico de como abordar a realidade (o método) quanto as ferramentas práticas para aplicar esse conhecimento (as técnicas), além da criatividade do pesquisador, que inclui sua experiência, sua habilidade crítica e sua sensibilidade.

Assim, ao elaborar o planejamento da metodologia empregada, é crucial examinar quais métodos e técnicas são mais adequados às exigências do objeto de estudo. Essa seleção não ocorre de forma aleatória ou neutra; pelo contrário, reflete uma escolha teórico-metodológica deliberada por parte do pesquisador. Contudo, essa seleção precisa estar alinhada com a teoria subjacente e os objetivos da pesquisa, reconhecendo que “a teoria e a metodologia estão intrinsecamente entrelaçadas” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2018, p. 15), visando assegurar a validade dos dados e dos resultados obtidos durante o processo de pesquisa.

Compreendemos que seguir à risca os procedimentos e realizar uma análise detalhada dos dados não são garantias de sucesso na pesquisa. Essas etapas, por si só, podem não ser suficientes para uma compreensão completa do assunto em estudo. Especialmente em estudos sobre educação ou interações sociais, como destacado por Flick (2009), é essencial adotar uma abordagem sensível devido à diversidade de experiências envolvidas. O pesquisador é desafiado a não se limitar à mera descrição dos eventos, mas a fornecer uma interpretação significativa dos dados coletados, visando uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais e educacionais.

Nossa pesquisa foi delineada sob o paradigma qualitativo. Quanto aos objetivos, ela se configura como descritiva-exploratória. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, organizou-se a partir da pesquisa bibliográfica e documental.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2018, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...].

Ao abordarmos o estudo com base na pesquisa bibliográfica, foi possível entender como o ensino multicultural é trabalhado na Amazônia. Isso acontece inicialmente por meio da

apresentação dos resultados das pesquisas realizadas sobre o multiculturalismo no ambiente escolar na Amazônia, o que se aprofunda com o diálogo entre diferentes autores e pesquisadores que abordam o assunto. Esse quadro, aponta aos professores e comunidade científica, a oportunidade de repensar suas práticas no processo de ensino e aprendizagem. Ao refletirem sobre as questões levantadas durante a pesquisa, eles podem dar novos significados às suas abordagens.

A técnica de Análise de Conteúdo na pesquisa possui características metodológicas específicas, como a subjetividade, a sistematização e a inferência. Esses elementos permitem ao pesquisador interpretar e construir significados a partir de sua percepção do fenômeno, garantindo uma abordagem organizada na coleta e organização dos dados, e possibilitando a inferência de significados a partir dos procedimentos adotados durante a pesquisa.

Neste estudo, nossa abordagem, embora subjetiva, é conduzida de forma organizada e busca interpretar algumas práticas pedagógicas significantes e representativas voltadas ao ensino multicultural na região norte, segundo os resultados de pesquisas desenvolvidas sobre o tema na região amazônica. Deve-se levar em conta que tanto a teoria que sustenta o estudo, quanto a análise de dados envolvem interpretação, porém, essa interpretação é fundamentada em uma investigação realizada de forma sistemática. Isso destaca a importância da abordagem metodológica rigorosa na análise social, enfatizando a necessidade de procedimentos consistentes e estruturados para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, no tangente à pesquisa qualitativa. Esta abordagem abrange “qualquer tipo de pesquisa que produz resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (Strauss; Corbin, 2008, p. 23-24).

A pesquisa qualitativa tem por objetivo descrever e analisar dados para obter resultado, no qual o alvo será a perspectiva do pesquisador. Assume-se, portanto, essa pesquisa como qualitativa, visto a intenção clara de trabalhar com a interpretação de dados originários de análises dos dados construídos por meio da pesquisa bibliográfica, bem como em documentos, dentre eles os artigos, periódicos, capítulos de livro e anais encontrados em sites eletrônicos.

O estudo bibliográfico será realizado por meio de uma pesquisa sistemática de estudos publicados disponíveis sobre o ensino multicultural na Amazônia. Utilizaremos a plataforma Google Acadêmico e periódicos científicos de notória visibilidade na área como fontes primárias. Além disso, também recorreremos a resumos expandidos, livros, teses e dissertações.

Para complementar a análise, realizaremos uma busca e análise documental no site do laboratório Etnolab. Este laboratório examinaremos produções de cartilhas pedagógicas,

capítulos de livros, artigos e publicações em periódicos que abordem o ensino de ciências nas comunidades indígenas.

A intenção não é listar obras e fontes, embora tenha sido realizado um levantamento de materiais escritos sobre o ensino multicultural e o ensino de ciências na região amazônica. Como foco do estudo buscamos enfatizar a existência de pesquisas que consideram relevantes a proposição de propostas multiculturais nas escolas, com a perspectiva de que, a comunidade escolar e científica vislumbre situações que possam ser ferramentas de formação benéfica para o processo de formação e de afirmação de identidades, além de contribuir para o registro da memória dos grupos culturais.

No que refere a forma de construir os dados, por tratar-se, como afirmamos anteriormente, de uma pesquisa bibliográfica, o estudo o caminho metodológico nos permite investigar, de forma ampla, um determinado objeto de estudo por meio da análise de material já elaborado. Sobre essa forma metodológica, Marconi e Lakatos (2019, p. 183) assim argumentam:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Este método tem como princípio básico atualizar o conhecimento em uma dada temática, do ponto de vista teórico ou contextual. A ferramenta escolhida para aproximação e uso do material bibliográfico foi o Google Acadêmico para busca e filtragem de materiais publicados. O Google Acadêmico é uma plataforma global de buscas online, gratuita e muito abrangente.

Foram utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave: “educação” + “ensino” + “multiculturalidade” + “cultura” + “Amazônia” + “escola” + “prática”. A busca identificou material produzido no período compreendido entre os anos de 2011 e 2018, sendo estes os estudos mais recentes sobre o tema na região amazônica. Após esta etapa, foi realizada a seleção de artigos e outras publicações e a montagem do banco de dados para exploração qualitativa.

Após o levantamento das publicações, os resumos dos estudos foram lidos e analisados, sendo descartados trabalhos sem procedência clara, que fugiram da temática, que não envolviam adoção de estratégias em sala de aula ou que tratavam da temática multicultural de modo superficial.

Foram desconsiderados trabalhos não publicados (e.g. teses, dissertações e resumos de eventos), permanecendo no estudo somente obras que passaram por mais de um processo de rigorosa avaliação por pares. Também foram excluídas publicações que se distanciaram do tema, como trabalhos relacionados ao multiculturalismo fora do universo amazônico.

Ainda como critérios de inclusão, destacam-se: artigos publicados apenas em periódicos indexados; trabalhos publicados no idioma português; e, ainda, trabalhos empíricos, teóricos e de revisão acerca do tema. Os resumos dos artigos condizentes com os critérios adotados foram selecionados, partindo-se daí para a busca dos trabalhos completos.

Os trabalhos selecionados foram organizados em forma de planilha com informações chave como ano de publicação, palavras-chave, autores e tipo de abordagem (teórica ou prática) e resultados alcançados para posterior análise. Em seguida, todos os trabalhos foram integralmente lidos e analisados.

Nesta investigação sobre a interseção entre o ensino multicultural e o ensino de ciências na região amazônica, há um interesse pessoal em aprofundar a compreensão desse tema. A observação direta reforça a urgência de realizar uma pesquisa investigativa que ofereça uma contribuição significativa para a comunidade, beneficiando tanto os professores quanto os alunos que necessitam de um ambiente escolar que reconheça e valorize a diversidade cultural presente em nossa região, assim como também a toda a comunidade científica. Além disso, outra contribuição importante está relacionada à disponibilização de estudos teóricos como ferramenta para analisar o contexto, o que pode ajudar a promover um pensamento crítico e contextualizado na realidade local.

A perspectiva crítica adotada neste estudo desempenha um papel fundamental na superação de uma visão dominante, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de um pensamento independente e crítico entre os estudantes da região amazônica. Esse papel é especialmente crucial, dado que o sistema educacional na Amazônia muitas vezes negligencia a riqueza da cultura local, priorizando, em vez disso, os valores e perspectivas da cultura ocidental de maneira desproporcional.

O embasamento teórico desta pesquisa fundamenta-se nos estudos de pesquisadores que desenvolvem uma discussão crucial sobre currículos e culturas e análises do “chão” da escola, especialmente a pública, contribuindo, significativamente, para a promoção de uma aprendizagem mais eficiente. A estrutura deste trabalho seguirá a divisão por seções, sendo a primeira este capítulo Introdutório. A segunda, intitulada **Conceitos e princípios teóricos metodológicos da pesquisa: compreendendo a abordagem multicultural na prática escolar**, que como subseção apresenta o item: 2.1 Mapeamento dos conceitos e seus autores a

respeito do multiculturalismo na sociedade contemporânea. Na terceira seção, intitulada: **Implicações do multiculturalismo na prática escolar**. Na seção quatro: **As práticas escolares multiculturais na Amazônia** que apresenta como subseções: 4.1 Principais trabalhos a respeito do tema, desenvolvido por pesquisadores situados na Amazônia; 4.2 Aspectos relevantes sobre a prática escolar multicultural na Amazônia; 4.3 A importância da valorização cultural no contexto escolar; 4.4 Como são trabalhadas as práticas escolares multiculturais na Amazônia?; 4.5 Educação para a diversidade. Na quinta seção: **Multiculturalismo, conhecimento tradicional e o ensino de ciências: a experiência do Etnolab** que apresenta como subseções 5.1 Ciências e conhecimentos indígenas: alguns temas científicos para escolas indígenas acreanas; 5.2 O Tempo; 5.3 A medicina tradicional Huni Kuin para prevenir a gravidez; 5.4 A cura física e espiritual dos Huni Kuin para o nisũ; 5.5 A cura física e espiritual dos Huni Kuin para o quebranto; 5.6 Os animais também curam; 5.7 A cura da onça para os nawas; 5.8 Licenciatura indígena na formação de professores no estado do Acre. Ao final da pesquisa, apresentaremos as **Considerações Finais**, onde foi sintetizada as principais conclusões, destacando as implicações dos resultados obtidos e sugerindo possíveis direções para pesquisas futuras.

2 CONCEITOS E PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: COMPREENDENDO A ABORDAGEM MULTICULTURAL NA PRÁTICA ESCOLAR

Este capítulo tem função de apresentar um panorama teórico sobre o conceito de multiculturalismo e suas implicações na esfera educativa, levando em conta as pesquisas que consideram essa prática como elemento impulsionador do ensino na Amazônia. Para tanto, recorreremos aos estudos de Valcárcel (2004), Santos (2019), Marconi e Lakatos (2019); e do campo específico sobre educação multicultural na Amazônia, nos apoiamos em Pereira (2004), Fleuri (2001), Fleuri (2003), Pereira, Lima e Benarrosh (2011). Iniciamos com um mapeamento dos conceitos e seus autores a respeito do multiculturalismo na sociedade contemporânea. Em seguida situaremos as implicações do multiculturalismo na prática escolar e finalizamos esta seção destacando os principais trabalhos a respeito do tema desenvolvidos por pesquisadores situados na Amazônia.

2.1 Mapeamento dos conceitos e seus autores a respeito do multiculturalismo na sociedade contemporânea

O multiculturalismo é entendido como um processo social, marcado por lutas contra sociedades classistas, racistas e sexistas, que permite uma orientação filosófica e política diferente daquelas marcadas por ideologias tradicionais. A educação multicultural precisa ser entendida como uma educação voltada para a cidadania, delineada por uma pedagogia de lutas contra as desigualdades e formas de discriminação.

De acordo com Abu-el-haj (2019), falar sobre multiculturalismo e educação pressupõe analisar experiências e concepções pedagógicas baseadas neste movimento teórico que ganhou força em meados do século XX nos Estados Unidos devido a ações, conflitos e enfrentamentos gerados em função das questões políticas, econômicas e principalmente, étnico-culturais do movimento negro no combate à discriminação racial e na luta por seus direitos civis. Apesar desse contexto, “Aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas continua ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade” (Valente, 1999, p. 63). Diante da fala do autor, é válido situar a realidade sócio-histórica e a cultura atual, que é marcada pelo processo de reorganização do sistema capitalista em escala mundial, e consequentemente na chamada universalização do capital, assim como é marcada pelo aumento

dos intercâmbios culturais, que deixam nítidas as diferenças e acirram os conflitos, motivando cada vez mais os grupos e os sujeitos que sofrem a discriminação a lutarem em defesa de formas plurais e diversas de viver e de ser.

De acordo com Fleuri (2003), na visão econômica, este novo momento histórico é caracterizado pela chamada globalização econômica que, em resumo, diz respeito à internacionalização do capital, tendo como base a produção, distribuição e consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia global e voltada para um mercado mundial, buscando, de forma padrão, homogeneizar o gosto de consumidores em todo o mundo. Enfatiza-se, assim, o caráter opressivo da globalização em relação às identidades culturais diversas, sobretudo quando entende que globalizar pode significar homogeneizar, reprimindo identidades e excluindo as marcas ditas inferiores.

De acordo com Arretche (1995), diante da visão política, permanece o ideal neoliberal centrado na crítica no papel do Estado na economia, que apresenta como sugestão a redução rigorosa de sua intervenção socioeconômica para excluir garantias trabalhistas e revogar direitos sociais buscando desmobilizar os trabalhadores e suas conquistas históricas, e ao mesmo tempo, desmontar a máquina pública e reformar o Estado Benfeitor (*Welfare State*) com o objetivo de fortalecer os empresários, seus negócios lucrativos, liberdade de mercado e o livre comércio em todas as esferas de vida privada.

Com o advento dos movimentos dos direitos civis, duas medidas entrariam em pauta nos Estados Unidos, com repercussão no âmbito internacional. A primeira seria o direito dos grupos historicamente excluídos de manifestar e afirmar suas identidades culturais. A segunda diz respeito ao direito de as minorias serem assistidas pelas políticas afirmativas. Essas entendiam tanto a implantação de políticas de cotas em instituições educacionais e em postos de trabalho, quanto políticas de fomento sequenciadas, ligadas ao desenvolvimento de projetos, programas de entidades comunitárias e escolares de apoio a manifestações religiosas e culturais dos grupos minoritários. De acordo com Kymlicka (1996), este movimento dos direitos civis também motivou a reimpressão de várias obras produzidas pelo grupo dos estudos étnicos no Brasil no início do século XXI, que passaram a ser gradualmente introduzidas nos currículos escolares.

O multiculturalismo nos ensina a importância do respeito às outras culturas e a convivência com a diversidade cultural, reconhecendo que existe o diferente, e que estes grupos não devem ser excluídos da sociedade, mas sim valorizados de modo igualitário. Uma prática escolar multicultural tem como um dos objetivos promover uma educação de qualidade baseada no respeito aos valores e características de diferentes culturas em uma mesma classe comum. É

importante falar em diversidade, pois se olharmos para o passado, vemos que apenas uma cultura/identidade era considerada padrão e, atualmente esta visão para muitos indivíduos e grupos ainda prevalece. A cultura/identidade dos brancos ocidentais prevaleceu durante longos séculos, legitimando o monoculturalismo, fazendo com que dessa forma se estabelecesse a hegemonia da cultura dominante eurocêntrica.

A hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se. Portanto, a hegemonia não deve ser entendida nos limites de uma coerção pura e simples, pois inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (Gramsci, 2002, p. 65).

Assim, torna-se natural excluir o que não reflete a sua própria imagem e semelhança. Como dia o cantor brasileiro Caetano Veloso “Narciso acha feio o que não é espelho” (Sampa, 1978). Colocar-se como referência a ser seguida é uma das estratégias muitas vezes utilizadas pela escola, pela mídia e pela própria sociedade, de modo a estabelece modelos, sendo que estes, na maioria das vezes, negam a diversidade, hierarquizando-a. Assim, é válido dizer que no multiculturalismo também há desigualdades existentes nesta diversidade cultural, sendo que determinados grupos são hierarquizados e outros são marginalizados, tendo em vista que grupos minoritários vêm abrindo uma demanda para rever o reconhecimento de seu espaço, onde os mesmos, marginalizados, ergueram sua bandeira de luta pela garantia de seus direitos. A minoria, antes silenciada, agora não está mais apática.

A inserção do multiculturalismo na escola contribui para inverter esta visão hegemônica, possibilitando uma educação para a cidadania, livre de discriminação, lutando pelo respeito. O ensino deve possibilitar a emancipação da pessoa, garantindo ao estudante torna-se um sujeito crítico e participativo na história e na sociedade.

Contudo, a ciência ocidental, que surgiu na Grécia Antiga e ganhou grande impulso em meados do século XVII, com o novo enfoque metodológico desenvolvido por René Descartes, estabeleceu paradigmas culturais hegemônicos, por meio de métodos científicos estabelecidos como exclusivamente válidos para a ciência moderna. Muitos consideram investigações antigas da natureza como sendo pré-científicas. Porém anteriormente a formalização do método científico moderno, o conhecimento produzido no continente europeu já era caracterizado como ciência e foi disseminado entre os povos colonizados como a única verdade absoluta, mesmo que muitas das vezes os colonizadores europeus recorressem aos saberes locais dos colonizados para solucionar problemas que o conhecimento científico não resolvia.

A educação europeia idealizada para os povos colonizados, utilizou a ciência como instrumento para modernizar e suplantando a cultura local. Os colonizadores julgaram o resto do mundo a partir de suas próprias escolhas e assim, a utilização da tecnologia, da ciência e a educação foram ferramentas para se impor frente aquelas sociedades consideradas “deficientes”. A necessidade de impor a ciência ocidental como uma verdade absoluta capaz de resolver todos os problemas existentes na humanidade, esgotou as possibilidades de debates com as culturas e com os povos dominados, trazendo danos irreparáveis, que perduram até os dias atuais.

A universalização da ciência é um assunto que necessita ser debatido, principalmente nos espaços de ensino e aprendizagem. A proposta de que a ciência é algo universal, vem sendo construída no âmbito da “ciência ocidental” nos últimos 300 anos. Isto faz com que percebamos a hegemonia epistemológica e o imperialismo cultural ensinados através da ciência. Não há como fechar os olhos e negar a hegemonia e o imperialismo exercidos pela cultura dos colonizadores frente às culturas dos povos orientais consideradas inferiores. É importante também não negligenciar que o conhecimento científico tem uma vasta história e, construído por todos os povos, é fruto de pesquisas, experiências e estudos frente a métodos confiáveis considerados assim pela comunidade científica e aplicados universalmente.

É importante frisar que nós, seres humanos, conseguimos sobreviver e evoluir ao longo de milhões de anos com a ajuda de um conhecimento reconhecido como “não científico”. Na atualidade este conhecimento considerado como não científico continua sendo utilizado pelas comunidades tradicionais. Com a superioridade do pensamento e da ciência ocidental em meados dos séculos XVIII e XIX, houve um efeito desintegrador sobre os valores e formas de representação tradicionais, e uma progressiva apropriação do conhecimento tradicional pela cultura dominante.

Aikenhead (2001), ressalta que a ciência, dentro do marco da interculturalidade, é uma subcultura da cultura ocidental ou euro americana. Os pesquisadores compartilham de um sistema de significados e de símbolos bem definido, com o qual interagem socialmente. Esse sistema foi institucionalizado na Europa Ocidental no século XVII e se transformou predominantemente, em um sistema de significados e de símbolos ocidentais, dominado pelo homem branco de classe média.

De uma maneira separada a ciência europeia pode ser definida como apenas uma forma de saber dentre tantas outras mais, onde cada uma tem o seu contexto, alcance e validade. Porém a partir do momento em que perdemos as condições e frente as relações de poder, o caráter

ideológico da ciência se apresenta e na sociedade contemporânea, contribuindo mesmo que sem intenção, para perpetuar sua pretensa objetividade e neutralidade.

Assim sendo, a ciência ocidental deve ser vista apenas como uma das formas de saber, uma das maneiras de abordar a realidade, em meio a diversas abordagens concebidas por várias culturas. Vista assim, perderia seu reconhecimento como forma hegemônica da civilização ocidental, com seu discurso de poder, sua racionalidade. Sua autoridade precisa ser combatida e sempre interrogada criticamente como experiência de descentramento.

Valcárcel (2004), ao estabelecer os critérios de sua pesquisa sobre multiculturalismo, questiona: a interação entre eles e nós é possível? A autora traz argumentos de que, nos debates pós-coloniais ou pós-modernos, diversos estudiosos fizeram uso de pontos cardeais geográficos como padrões para compreender de forma rápida políticas internacionais dispersas, que até os dias atuais são utilizadas “para explicar distinções de grosso calibre entre formas de vida”. O efeito da geopolítica é muito expressivo e inclusive pode entender várias consequências de problemas do passado (Valcárcel, 2004, p. 24).

A globalização tem impactado de forma significativa a dinâmica entre o centro e a periferia, assim como o norte-sul, influenciando as relações econômicas, sociais e culturais. É interessante notar como a globalização tem transformado esses espaços de maneiras distintas, gerando desafios e oportunidades para cada um. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para entender as complexidades do sistema mundial e suas implicações para as diferentes regiões.

Valcárcel (2004, p. 24-25), fala que o dito “sociedades do norte” se relaciona “ao mundo industrial avançado, democrático, rico e politicamente estável. O sul deste norte engloba tudo que é destituído de tais características, não importando muito onde ele se encontra”. A expressão “Norte” é utilizada para designar os colonizadores ou imperialistas, sendo denominada como “Norte Global”. Por outro lado, o termo “Sul Global” é empregado para representar os colonizados e os países que fazem parte do denominado terceiro mundo. Logo sociedades ocidentais são conceituadas como “todas aquelas que compartilharam eras de imperialismo e que, na pós-modernidade, tinham sua política exterior sob o controle do Pentágono” (Valcárcel, 2004, p. 24-25). Por sua vez, os não-ocidentais são caracterizados como aqueles que estão fora dessa categorização específica. A autora, menciona que ao longo do tempo, essas designações estão cedendo espaço para uma classificação global mais simplificada e exclusiva: a dicotomia entre “nós” e “eles”.

Esquirol (2015), relata que a construção do “Nós” se inicia diante da associação social onde sua efetivação é a solidariedade social. Nesse processo, temos a delimitação de um somos

sólidos como um todo e em que cada um dos seus componentes se sente unido aos restantes e como consequência natural cria-se “alguns deles que não fazem parte de nós”, concebendo assim, o desenho da exclusão, ainda que exista, em contrapartida, o crescimento do grupo social dominante.

Santos (2019), explora também a contrariedade geográfica norte-sul para estabelecer mundos epistemológicos diferentes. Para o teórico, “as epistemologias do Sul” referem-se à fabricação e efetivação de conhecimentos surgidos a partir das experiências de resistência dos grupos sociais que foram vítimas da opressão, injustiça e destruição causada pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. O autor denomina como “sul anti-imperial” o espaço metafísico que foi submetido a tais experiências. Descrevendo que se trata, na verdade, de um Sul Epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Dessa maneira, a base epistemológica do Sul epistemológico está intrinsecamente relacionada a qualquer local onde essas lutas ocorram, podendo ser tanto no hemisfério norte quanto no hemisfério sul geográfico. Para o teórico, dado o desenvolvimento desigual do capitalismo e a persistência do colonialismo ocidentocêntrico, os domínios epistemológico e geográfico dos *suis* podem se sobrepor parcialmente, especialmente em nações que foram marcadas pelo impacto do “colonialismo histórico”, como as antigas colônias na América Latina, no Caribe, na África, na Oceania, entre outras regiões.

De acordo com Santos (2019), essa imposição é apenas fracionária, visto que não só as epistemologias do Norte, mas também as do sul geográfico, ganham destaque, desenvolvendo o que é titulado de “sul imperial”, formado por “pequenas europas”, em que essas epistemologias constantemente prevalecem. Ademais, no norte geográfico (Europa e América do Norte), achamos também espaços de Sul epistemológico, expostos em muitas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado liderados por minorias sociais, éticas e culturais.

Para Santos (2019), essa sobreposição é apenas parcial, não apenas porque as epistemologias do Norte também florescem no sul geográfico (naquilo que ele chama de sul imperial, composto de “pequenas europas”), com epistemologias que “são frequentemente dominantes”, mas também porque no norte geográfico (Europa e América do Norte) são encontrados alguns espaços de Sul epistemológico, como se vê em muitas das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado que aí decorrem, protagonizadas por minorias sociais, culturais e étnicas.

Ainda segundo Santos (2019), as epistemologias do Sul estão ligadas aos saberes que nascem a partir das lutas políticas e sociais, as quais estão ligadas, e isso faz com que sejam afastadas do sentido convencional do termo. Diante disso, elas ocupam o conceito de epistemologia, com o fim de resignificá-lo enquanto instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam. São epistemologias experienciais. Para o teórico, as epistemologias do Sul existem apenas na medida em que existem epistemologias do Norte e “para que deixem de ser necessárias no futuro”.

Laraia (2001), concorda com Valcárcel quanto à falta de sutileza da nova forma de classificação, reconhecendo que a dicotomia “nós e os outros” resulta nas manifestações nacionalistas ou formas mais extremadas de xenofobia”. Sustenta que a ação de discriminar e excluir indivíduos que se diferenciam, por qualquer razão, reflete o exercício do poder para estabelecer um grupo separado e rotulá-los como “os outros”, gerando dicotomias como eu/o outro, nacional/estrangeiro, nós/eles, entre outras, de natureza prejudicial.

O autor fala que, em qualquer sociedade, não é possível para um indivíduo dominar todos os aspectos de sua cultura, bem como não atinge familiaridade e entendimento com todos as perspectivas de sua respectiva sociedade, sendo capaz de manter-se no desconhecimento sobre os detalhes das demais culturas com as quais convive, negando as diferenças que encontra, agindo com sentimentos de preconceito e discriminação.

Tendo em vista o que foi falado por Valcárcel (2004), a prática de dignidade não se baseia na tolerância, ou na semelhança com os pertencentes a cultura dominante, visto que os sujeitos pertencentes a cultura minoritária precisa do respeito dos demais membros do Estado-nação, e isto é um direito de todos. A história se dar a partir de uma construção cultural e estes povos precisam ser valorizados e respeitados dentro da sociedade, sendo assim, precisam ter espaços garantidos nas escolas e em todos os espaços públicos.

Valcárcel (2004), afirma que por conta do desenvolvimento tecnológico e maior facilidade de informação e comunicação, o cenário atual de globalização precisa de um novo olhar para o relativismo cultural e, por conseguinte, inserir uma política de multiculturalismo com uma proposta diferente do modelo antigo do pluralismo cultural fundamentado no relativismo cultural tolerante (a tolerância com o outro por ser exótico ou para ser objeto de exploração).

O pluralismo cultural dos tempos passados tinha o olhar ao próximo como o “outro”, o diferente, com a perspectiva da alteridade de exclusão. Para Valcárcel (2004), a ideia de alteridade no século XX enfrentou um grande problema, visto que esta não conseguia reconhecer o outro como semelhante, ainda que as diferenças não fossem ontológicas, mas

apenas físicas. A humanidade foi sepultada pela cegueira social, ao ponto de não reconhecer o ser humano como um conceito universal e o verdadeiro sujeito de direito. Hannah Arendt, entendia que o século XX foi indelevelmente marcado pelo horror inenarrável dos genocídios, pelo fato de que as diferenças físicas como cor da pele, altura, olhos, cabelos se sobrepõem às abstrações universais, e “cada comunidade e cada povo elevou-se à condição de verdadeira referência, e a ideia de humanidade foi objeto de desdém e sarcasmo. Mas quando padecem as ideias, suas dores transferem-se para os indivíduos” (Valcárcel, 2004, p. 17-18).

Eagleton (2015), concorda com esta afirmação acrescentando ainda que o modelo de relativismo cultural e a alteridade encontrada no passado procedem precisamente das ambiguidades que a humanidade mesmo produziu.

Mesmo com a Declaração dos Direitos Humanos instituindo um novo paradigma de convivência política baseado no multiculturalismo contemporâneo, as expectativas não foram plenamente atendidas. O desenvolvimento desse modelo frequentemente inclinou-se mais para a assimilação cultural ou aculturação, em detrimento da implementação efetiva de uma política que reconhecesse e tratasse as diferenças de maneira equitativa. Como resultado, a humanidade testemunhou e ainda enfrenta conflitos e guerras sangrentas, muitas vezes motivados pela busca de hegemonia cultural, domínio religioso, interesses comerciais ou poder político. O relativismo cultural restrito, aceito pelo modelo de tolerância multicultural, não alcançou plenamente seu propósito de reconhecer e salvaguardar a dignidade humana como um valor universal.

De acordo com Valcárcel (2004), é preciso afastar o modelo de relativismo cultural implantado no século XX, visto que ele “pertence ao paradigma da tolerância”, devendo assim efetivar a proposta do multiculturalismo contemporâneo, que “provém do elogio à diferença, sob a égide do ‘viva o próximo’! helenístico.” Uma abordagem que converge para a aceitação e reconhecimento da diversidade humana. Esse modelo, conforme a perspectiva da autora, atinge seu ápice ao rejeitar veementemente a violência, revelando-se como uma postura que promove a coexistência pacífica e a valorização das diferenças entre os indivíduos.

[...] próprio de formas político-morais que lidam com a convivência entre comunidades zelosas de suas identidades. É multiétnico, politeísta em seus valores, comunitário e até folk. Em suma, é a panóplia momentânea de “preconceitos” que permite a acomodação de um *melting pot* que ninguém misturou ainda, nem se atreve a misturar. (Valcárcel, 2004, p. 19).

Como descreve Fariñas Dulce (2019), “humanidade” significa multiplicidade caminhando entre “o homogêneo e o heterogêneo, entre a busca do comum e a afirmação da

diferença, entre o individual e o coletivo ou, por fim, entre o triunfo do universal e a resistência do particular” (Fariñas Dulce, 2019, p. 14).

Marconi e Lakatos (2019) destacam que a visão cultural relativista dos dias atuais é fundamentada na ideia de que os indivíduos são condicionados a um modo de vida específico e particular, por meio do processo de endoculturação adquirindo, assim, seus próprios sistemas de valores e sua própria integridade cultural. Cada cultura é única, e de maneira global cada uma apresenta suas diferenças com relação as demais, isto não anula suas características em comum. Acrescentam as autoras que toda cultura é considerada uma configuração de vida para os indivíduos que a adotam e praticam, pela qual todos os povos formulam juízos em relação aos diferentes modos de vida e de ser de seus membros:

Por isso, o relativismo cultural não concorda com a ideia de normas e valores absolutos e defende o pressuposto de que as avaliações devem ser sempre relativas à própria cultura onde surgem. O relativismo cultural refere-se à situação em que existe uma atitude de respeito pelas diferenças culturais em vez de condenar a cultura de outras pessoas como incivilizada ou retrógrada. (Marconi; Lakatos, 2019, p. 121).

É importante salientar que cada cultura possui seus elementos culturais, assim sendo tem seus valores morais e éticos. Os costumes são incluídos em sua tradição cultural passada de geração para geração, estando em constante transformação. Para serem válidos e legítimos, não precisam ser aceitos pelas outras sociedades das quais não fazem parte. Como resultado, uma prática cultural pode ser considerada apropriada em um determinado contexto cultural, mas não em outro. Em alguns casos, pode até ser repudiada, rejeitada ou condenada, sendo inclusive vista como uma “atrocidade”. Nesse contexto, destaca-se a importância da interculturalidade e sua proposta de estabelecer um diálogo intercultural como um modelo para a construção de uma nova abordagem na esfera jurídica. Essa abordagem sugere a necessidade de considerar e incorporar as diversas perspectivas culturais no desenvolvimento de princípios e normas jurídicas, visando promover uma compreensão mais abrangente e justa da diversidade cultural.

3 IMPLICAÇÕES DO MULTICULTURALISMO NA PRÁTICA ESCOLAR

Este capítulo tem função apresentar as implicações do multiculturalismo na prática escolar. Se no capítulo anterior, traçamos um panorama teórico sobre o conceito de multiculturalismo, entrecruzando vozes sobre a formulação do conceito e sua implicação na tratativa sobre a cultura e os povos, trazemos, agora, o propósito de uma educação multicultural e o papel da escola nessa construção. Para tanto, o traçado do capítulo obedece a uma ordem histórico-contextual, que perpassa aspectos legais, as ampliações do conceito orientadas pela prática educativa e epistemológica, discussões curriculares e seus efeitos no cenário das escolas da Amazônia.

Vale dizer, de início, que um dos propósitos da educação multicultural é o aprofundamento da sociedade democrática, utilizando a escola como um importante instrumento de justiça social. Uma sociedade democrática deve preocupar-se em dar mais a quem precisa mais, através de uma justa distribuição dos recursos públicos (Pereira, 2004).

No Brasil, somente em 2003, a Lei 10.639 estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. No 1º inciso, o conteúdo programático a que se refere o caput do artigo 26 da referida lei, define-se que se incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. No 2º inciso, define-se que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A disposição estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, é fortalecida pela promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas. Anteriormente, esses temas eram abordados de forma superficial nas salas de aula. Para abordar essa questão de maneira mais completa, a Lei 10.639/2003 é complementada pela Lei 11.645/2008, que amplia as diretrizes para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, adicionando também o ensino da História e Cultura indígena.

A Educação Multicultural é um paradigma voltado para a inclusão, na escola, de estudantes provenientes de diversas culturas, empregando uma gama de estratégias e recursos

educacionais para enfrentar os desafios relacionados à integração de alunos com origens culturais distintas.

Em antropologia, o conceito de multiculturalidade está intrinsecamente ligado ao conceito de sociodiversidade, sendo estes dois conceitos considerados como complementares de uma mesma realidade. A sociedade é multicultural e, portanto, diversa, abrigando simultaneamente diversos grupos humanos com distintos padrões de organização social. Estes grupos se diferenciam em termos de autoridade política, acesso à terra, padrões habitacionais, hierarquias de valores e prestígio, entre outros aspectos.

A partir da promulgação da lei 11.645/2008, a abordagem da temática indígena ganhou destaque, tornando-se o principal direcionamento para o currículo da educação básica. No entanto, apesar da implementação da referida lei, a integração efetiva no programa escolar mostrava-se lenta e imprecisa. Embora haja diversos debates significativos sobre questões étnico-raciais nos cursos de formação, na prática escolar, ainda faltam recursos e orientações adequadas para abordar o assunto de maneira aprofundada e contínua. Isso se deve à escassez de oportunidades de capacitação para os professores em relação à lei referida 11.645/08, além da falta de materiais didáticos e da elaboração de uma proposta pedagógica que possa efetivamente promover ações práticas de convivência humana, como o autodesenvolvimento, o respeito mútuo e a valorização das diferenças culturais. Quanto à aplicação da lei, as diretrizes formais estabelecem que a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena devem ser integradas em todos os níveis escolares, com ênfase nas disciplinas de Artes, Geografia, História e Literatura, embora isso não restrinja a abordagem dessas temáticas em outras disciplinas.

Nessa visão, o governo brasileiro adotou a inclusão do multiculturalismo na educação pública, e concretizou mais um direito indispensável: o de igualdade entre os cidadãos presentes na Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, regulamentada no Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, e que possui regras específicas estabelecidas na Portaria nº 18 do Ministério da Educação – MEC, editada na mesma data do Decreto. A Lei 12.711 é popularmente denominada Lei de Cotas da Educação. Em que pese os inúmeros diplomas legais de direitos difusos e coletivos brasileiros que proclamam os direitos fundamentais e sociais, esta é a grande novidade da legislação social brasileira, que entra em vigor no ano de 2012. É válido ressaltar que na legislação de cotas na educação, este direito se aplica às instituições de nível médio que possuem vínculos com o Ministério da Educação e instituições federais de educação, que reservarão, nos concursos seletivos para o ingresso nos cursos de graduação ou nível técnico

federal, por curso e turno, pelo menos 50% de suas vagas a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas

É preciso levar-se em conta que o sistema de ensino brasileiro se caracterizou, ao longo da história, em um modelo de sistema de ensino monocultural, sendo reflexo de uma sociedade capitalista e homogeneizadora, que reproduz um modelo de sociedade valorizando a classe e cultura dominante, através de práticas positivistas.

Nesta linha de pensamento, a diversidade cultural está presente nos diferentes níveis de escolaridade, crença religiosa, assim como festas regionais e vestimentas, várias etnias, renda *per capita* familiar e culinária que formam a população brasileira. Os problemas enfrentados pela sociedade nos dias de hoje, estão ligados ao contexto de globalização no qual, de um lado afirma uma sociedade de segregação, e de outro afirma movimentos em prol da igualdade.

É nesta batalha, em busca do bem comum da sociedade que os educadores tomam para si o desafio de buscar metodologias que possibilitem a aceitação e compreensão da diversidade cultural, e em diferentes realidades sociais, nas quais, juntamente com a comunidade, possam superar o conflito que paira em torno da escola. O fazer, construir e repensar o espaço sociocultural que está em volta é um meio para que o docente enfatize, na escola, uma reflexão crítica sobre a realidade que se apresenta.

Obviamente, o multiculturalismo que se encontra presente na educação, leva-nos ao pensamento de uma sociedade mais igualitária e justa, visto que é nas salas de aulas que se encontram alunos de diversas culturas, etnias e de inúmeras comunidades, que sonham com um lugar no mercado de trabalho, e para que isto aconteça precisam de formação superior ou técnica, porém não possuem condições econômicas e sociais para continuar os estudos em escolas privadas de ensino superior e técnico.

É importante que o docente e os alunos tenham noções básicas sobre a diversidade cultural, para que assim possa haver uma socialização no âmbito escolar. A prática de ensino multicultural precisa estimular o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Cabe, assim, a escola juntamente com os professores e professoras, traçarem estratégias para que os alunos desenvolvam suas capacidades através de estímulos, utilizando recursos apropriados ao caso, como roda de conversa - em que os alunos possam compartilhar experiências vividas de sua cultura e debates sobre diferentes perspectivas culturais das quais o professor é o mediador.

Na Antiguidade e ainda hoje a questão da diferença é vista como segregadora. Não existe, seja para professores ou na convivência social, uma concepção clara do entendimento da diferença e da igualdade. Assim nos questionamos: como reconhecer o diferente, sem lhe tirar o direito à igualdade? Diante disso concordamos quando Mantoan (2006), explica que

temos direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

Seria ingênuo pensar que as reivindicações são possíveis de serem concretizadas apenas sob medidas políticas e de justiça social. É notório que isto tem importante respaldo, mas o multiculturalismo vai além disso, pois provoca uma interculturalidade e traz o pensamento de um conceito que procura entender, refletir e aceitar o diferente e, assim, nos aceitar. Com o decorrer dos anos desenvolveu-se a noção de diversidade. Por volta do ano de 1980, nos países mais desenvolvidos, surgiu o conceito de inclusão social para pessoas que por questões patológicas, sofriam de algum tipo de exclusão. Este debate apenas teve maior repercussão no período de 07 a 10 de junho de 1994, quando foi redigido um documento que ficou reconhecido como Declaração de Salamanca que frisava:

- a) Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- b) Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- c) Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (Declaração [...], 1994, p. 1).

Este documento foi o que possibilitou o direito à educação para todos sem exceções e visa acabar com um ideal colocado como referência que extinguiu o direito de apenas ser. Depois da Declaração de Salamanca feita em 1994 outras leis que tinham o olhar de reconhecimento e oportunidades foram decretadas. A Constituição Brasileira de 1988 também deixa claro alguns objetivos, ao eleger como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), traçando como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

A Constituição Brasileira de 1988 instituiu como direito e dever individual e também coletivo que todos os cidadãos seriam iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. E, de igual forma, recomendou no seu artigo quinto que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (Brasil, 1988).

Atualmente, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a temática do multiculturalismo se torna um dos focos principais de discussões no contexto escolar. Sendo assim foi implantada a obrigatoriedade de ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, tornando-se de suma importância para a discussão sobre o negro e sua cultura. A inserção desta temática dentro do currículo possibilitou uma nova perspectiva dentro da História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana. Mesmo que estas temáticas sejam essenciais, apenas elas não garantem a desconstrução da desigualdade racial e cultural existente em nossa sociedade. Com isso entendemos que não são as disciplinas presentes no currículo que irão transformar a realidade, mas sim a forma como estes conteúdos são transmitidos que faz o diferencial.

O entendimento dessas leis que precisam ser seguidas não visa apenas questões de discriminação de raças, deficiências ou sexo, mas sim a questão de incluir toda a diversidade cultural existente em nossa sociedade. Incluir aqueles que na maior parte de suas vidas foram excluídos pelo sistema, aqueles que existem apenas como indivíduos presentes, mas não tiveram oportunidade de viver, de mostrar seus conhecimentos e experiências, sem oportunidade de tornarem-se cidadãos críticos e participativos. Incluir significa proporcionar ao indivíduo a liberdade de ser quem ele é, de mostrar e assumir sua verdadeira identidade e isso também é dever da escola.

Trabalhar com a diversidade é uma tarefa desafiadora, mas a partir do momento em que se compreende a importância da mesma, o nosso mundo é abalado por algo enriquecedor: a paixão pelo que difere. É nesta visão que repousa a escola, e somente a partir dela que a prática de exclusão pode ser rompida.

Evidentemente as crianças diferenciam-se entre si enormemente, o que não é surpreendente. Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual a outro (Beyer, 2010, p. 27).

Uma educação organizada e comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática proporciona a convivência com a diversidade. Não apenas referente as diversas culturas ou hábitos, mas também as singularidade e competências de cada indivíduo.

Atualmente as escolas se encontram diante de um grande desafio que é o de fazer com que todos os alunos da instituição adquiram as bases essenciais, que permitam aos mesmos inserir-se no contexto social com igualdade de condições para, assim, possibilitar aos docentes postura favorável a aceitação das diferenças individuais no processo ensino aprendizagem.

A visão multicultural assume e reconhece a diversidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam nas interações entre sujeitos diversos. E isto coloca um problema de conhecimento: como entender logicamente esta relação de unidade e multiplicidade? Cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes constitui um novo contexto multicultural. Nos parágrafos abaixo, trazemos reflexões que se situam no contexto da ação pedagógica e escolar sobre práticas multiculturais

nas escolas amazônicas e algumas recomendações esboçadas por pesquisadores que se debruçaram sobre a temática no contexto regional.

Para Fleuri (2001), estamos em um novo contexto intercultural, no qual não pode se separar cultura das relações sociais e escolares. O direito à diferença cultural, subjetiva e de grupos é um pressuposto, ainda que não isole os diferentes sujeitos do contexto das relações mais amplas. A escola precisa trabalhar, também, a visão que fortaleça a valorização da identidade do sujeito e sua cultura, contribuindo, assim, para o respeito, a solidariedade e os processos de cooperação.

A escola deve preparar-se para lidar com o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e buscar desenvolver concepções e estratégias educativas para o enfrentamento dos conflitos, visando a superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais, compreendendo o hibridismo e a ambivalência como constitutivos das identidades e das relações interculturais. (Fleuri, 2001, p. 145).

De acordo com esta visão, não existe uma cultura pura e isolada dos contextos e relações com outras culturas. As relações entre os diferentes grupos não são sequenciais e nem polarizadas, mas sim transversais e os diferentes contextos representam padrões de significados plurivalentes. As ações dos sujeitos deixam de ter apenas um significado, para adquirir, ao mesmo tempo, vários significados, às vezes paradoxais. Diante de tal realidade, surgiu a seguinte indagação: como fica o professor/educador dentro desta perspectiva? O professor/educador necessita ser um sujeito que “[...] interage com outros sujeitos no contexto educativo e dedica particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando e contribui para a explicitação e elaboração dos sentidos que os sujeitos, em relação, constroem e reconstroem” (Fleuri, 2001, p. 143).

As sociedades são complexas e apresentam uma diversidade de culturas em seu interior. Essa diversidade de culturas mostra a necessidade, cada vez mais, de promover uma educação que ultrapasse a homogeneidade cultural. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, recomendam o atendimento às necessidades singulares dos discentes.

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (Brasil, 1997, p. 97).

Atualmente, as sociedades são complexas e apresentam uma diversidade de culturas em seu interior, mostrando a necessidade, cada vez mais, de promover uma educação que ultrapasse a homogeneidade cultural.

Para que aconteça verdadeiramente a inclusão escolar, é necessário entender o conceito de diversidade na educação. A equipe educacional precisa levar em consideração os princípios de uma educação inclusiva, celebrando a diversidade, a valorização das diferenças, o direito de sentir-se parte, de pertencer, a igualdade de todos e o desenvolvimento de todas as crianças no ensino regular, na busca de uma escola para todos.

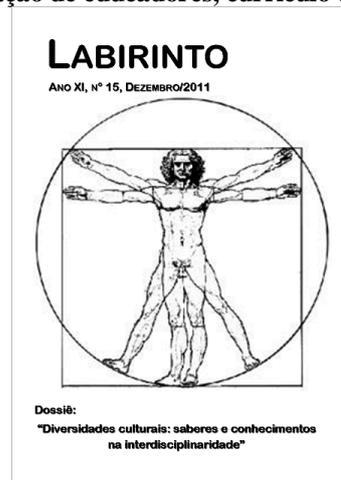
É necessário entender que o contexto escolar é composto pela diversidade, que o ensino precisa ser coletivo, mas não no sentido da homogeneidade, mas sim no de compartilhamento de conhecimentos, de autoavaliações, de planejamento, de adaptações, mudanças de planos, análise das particularidades e singularidades e de que a avaliação é um processo contínuo. A discussão sobre abordagens nos campos curriculares é frequente no meio educacional, com o enfrentamento de temas que vão desde a evolução histórica da noção de currículo, até as novas e atuais concepções.

O currículo está no centro do debate educacional, e com uma nova vertente, o currículo inclusivo, que vem ganhando destaque nas categorias como: cultura, sociedade e poder. O modo como os currículos são produzidos é um dos principais temas que são enfatizados nas teorizações curriculares, levando em consideração que estes não são neutros, portanto, possuem ideologias. São construídos e definidos para atender determinada sociedade em determinado contexto histórico.

Na atualidade o currículo vem recebendo diferentes influências de reformas educacionais e no momento responde a um período de transição no qual os regimes autoritários vinham sendo superados pela busca da democracia.

De acordo com Pereira, Lima e Benarrosh (2011), a concepção moderna embasada no discurso taylorista da eficácia traz os princípios da administração com seu modelo de padronização racional e o mesmo ganha força na organização da educação. Existe uma elitização dos conhecimentos científicos e conseqüentemente, existe uma divisão social entre aqueles que tinham acesso a determinados conhecimentos e aqueles que não possuíam.

Figura 1: Diálogo sobre a formação de educadores, currículo e multiculturalismo na Amazônia.



Fonte: Revista Labirinto, 2011.

Para Pereira, Lima e Benarrosh (2011), as categorias cultura, sociedade e poder transformam-se em pano de fundo para os estudos no campo curricular e denunciam a pretensa neutralidade do currículo, e isto é reconhecido como um campo de luta no qual os diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia.

Em uma perspectiva crítica destaca-se a necessidade de um novo olhar para o currículo, proporcionando uma educação inclusiva a partir da formação de professores empenhados na transformação de valores pessoais e sociais visando uma sociedade democrática.

O ensino inclusivo e democrático é, nesta perspectiva, a via para alcançar tal educação e deve ter o multiculturalismo crítico enquanto alicerce na construção de uma pedagogia crítica que esclareça o papel democrático da escola e combata a reprodução das diferenças sociais (Pereira; Lima; Benarrosh, 2011, p. 38).

A reflexão sobre como o poder molda a consciência é fundamental para a conquista de um projeto de educação que seja capaz de intervir em contextos de opressão assim como persistir em discussão da formação de docentes na região amazônica brasileira.

Segundo Pereira, Lima e Benarrosh (2011), estando frente às mudanças aceleradas no contexto pós-moderno, a criação de um novo paradigma constitui-se em uma possibilidade de transformar a prática educacional. O entendimento de que as complexidades e a pluralidade das relações sociais, a integração e superação da exclusão exige um processo de ensino aprendizagem que capacite a pessoa a aprender a aprender. Como podemos perceber, a prática pedagógica tem um compromisso com a transformação social, visto que a mesma vem garantindo o respeito, a tolerância, e a liberdade de expressão dos menos favorecidos.

Nos estudos de Pereira, Lima e Benarrosh (2011), buscou-se entender como o currículo pode atender as particularidades regionais e a diversidade, dando enfoque nas diversidades regionais da região amazônica com o objetivo de diminuir o preconceito, racismo e xenofobias.

Os autores acima mencionados, introduzem, no cerne da discussão curricular, o princípio ético que perpassa, como um fio vermelho, a obra do importante pensador brasileiro, Paulo Freire. De acordo com os estudos dos autores citados, na epistemologia freiriana é encontrada a ética universal, que tem como visão a transparência das ações administrativas e educacionais, objetivando a construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda as particularidades e a coletividade, respeitando a dignidade dos sujeitos, a tolerância e o viver entre fronteiras geográficas, sociais e políticas como é o caso da Amazônia. Desta forma quando se refere ao pensamento da construção de um projeto político pedagógico, é notório a necessidade de esclarecimento esperada pelo meio educacional.

Superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, na construção de seu projeto político-pedagógico, exprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional [...]. Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto de vontade política do coletivo escolar (Veiga, 2002, p. 55).

Para Pereira, Lima e Benarrosh (2011), isto é refletido nas lutas da região amazônica em entender que o currículo tem atuado diante da diversidade existente na fronteira multicultural, em uma visão crítica, que está presente não apenas no discurso, mas principalmente na práxis pedagógica autêntica do professor e aluno e se propaga no meio escolar e na sociedade, visto que se torna inerente ao indivíduo, pelo fato de não conceber o diferente como inferior. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 42).

No trabalho de David, Melo e Malheiro (2013), foi analisado se o currículo da educação superior na Amazônia, está em consonância com a perspectiva multicultural. Os mesmos vêm discutindo que as universidades não estão completamente preparadas para atender as singularidades indígenas e que oferecer vagas pela lei de cotas - que foi conseguida através de muita luta no ano 2012 - não significa a inclusão verdadeira dos mesmos. Isto se torna um multiculturalismo reparador que é reduzido a dar acesso a grupos marginalizados no espaço escolar, mas não busca transformações curriculares concretas e, na maioria das vezes, o acesso mesmo vem acompanhado de outro perigo chamado multiculturalismo folclórico, onde a diversidade é comemorada em datas festivas como Dia do Índio e Semana da Consciência Negra. Outro perigo se chama reducionismo indenitário, com o congelamento de identidades a partir de estereótipos.

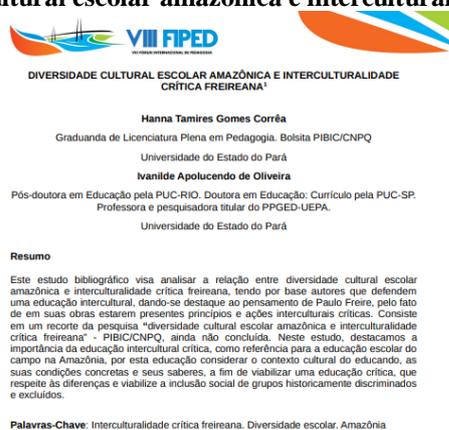
O artigo dos autores traz discussões sobre o currículo multicultural, no qual é englobado aspectos filosóficos e políticos entrelaçados na educação formal das novas gerações, incluindo as propostas sociais e perfis de profissionais que se deseja formar e de identidades que serão construídas.

Entendemos de acordo com Silva (2003, 2008) que a igualdade no acesso à educação não pode ser obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. Uma vez que a verdadeira igualdade depende da modificação do currículo principalmente que é percebido, pois que as ações curriculares e suas metodologias buscam homogeneizar as culturas não alinhadas a políticas dominantes.

Percebemos que para a construção de um ensino multicultural, a diversidade precisa estar permanentemente problematizada, mais do que respeitada ou tolerada. É importante levantar o debate entre diferença e identidade, considerando que ambas estão presentes desde sempre ou a partir de determinado momento, mas as duas estão constantemente reproduzidas e produzidas por meio da relação de poder. Uma educação intercultural crítica é de suma importância para educação escolar na Amazônia, pelo fato de levar em consideração o contexto escolar e social no qual o aluno está inserido, especialmente em relação a algumas áreas do conhecimento, como é o caso das ciências naturais.

No estudo de Teixeira e Oliveira (2017), a educação escolar nas áreas mais afastadas da região amazônica mostra-se marcada pela homogeneidade, monoculturalidade e caráter padronizador, não levando em consideração o contexto cultural dos discentes. E para a superação desta situação o trabalho traz a crítica freiriana que contribui para inter-relações entre os diferentes, instigando o desenvolvimento da consciência crítica e a construção da identidade, possibilitando um meio para a superação da exclusão social e cultural.

Figura 2: Diversidade cultural escolar amazônica e interculturalidade crítica freireana.



Fonte: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2017.

O multiculturalismo é parte de um processo de reconhecimento, libertação e resistência, por meio do qual a chamada minoria se reconhece como maioria na sociedade. É válido ressaltar que não é com o objetivo de menosprezar outras culturas, mas pelo simples intuito de serem eles mesmos. Esta prerrogativa encontra abrigo, entre outras referências, em Freire (1993), no processo de libertação que se fundamenta que: “na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se de cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas” (Freire, 1993, p. 156).

Além disso, é de suma importância entender que a escola é um espaço que possibilita o desenvolvimento do reconhecimento, empoderamento e da resistência, visto que a mesma possui variadas narrativas e promove o processo multicultural. Ou seja, a educação também é uma prática social que é escrita não apenas dentro da escola, mas, também nas práticas cotidianas.

O saber local deve passar a ser compreendido não como o conhecimento autêntico, único e exclusivo de um determinado grupo, mas como um conhecimento que se promove no diálogo e na resistência entre os conhecimentos globais e locais. Este conhecimento, local porque situado, porque produzido e partilhado dentro de um determinado grupo, contém saber prático e teórico, incluindo representações e práticas sociais que se relacionam com um determinado conhecimento técnico (Santos, 2019, p. 746).

Em vista disso, Teixeira e Oliveira (2017), acreditam que cada cultura é única e fundamental para a construção da identidade do sujeito, pelo fato de que cada cultura possui uma coerência interna que possibilita o sujeito entender-se a si como pessoa. A escola tem o papel de desnaturalizar os valores dos conteúdos ensinados dentro do espaço escolar, e entender que a diferença é uma construção histórica. É importante que haja trocas de saberes e experiências no ambiente escolar, assim como o reconhecimento do direito a diferença.

Valorizar e respeitar as diferenças culturais dos estudantes da região amazônica é de suma importância para que haja uma aprendizagem significativa e que possam se tornar um cidadão crítico e participativo na sociedade. Nos estudos de Apple (1982) e Giroux (1986), ambos exibem como as escolas são uma cópia da estrutura econômica e do *status quo*, dado que contribuem para a manutenção das desigualdades existentes ao nível de classe, gênero e raça. Nesta visão compreende-se na escola pública se processa a representação do preconceito e do poder.

Esta ideia nega a posição de Nobles (1990), quando afirma que todos os aspectos da educação são culturais, pois as instituições escolares podem, potencialmente, sustentar o

desenvolvimento de identidades biculturais dos discentes de cor e a aceitação dos mesmos pela maioria da população.

O currículo é uma das ferramentas fundamentais para nortear a superação do preconceito e inserir atitudes multiculturais. Na Primeira Conferência Nacional sobre o assunto: Introdução de conteúdos africanos no currículo escolar americano - foi identificado determinadas finalidades de forma genérica no currículo, como: conhecer a história de modo geral do grupo cultural pelos discentes, os docentes precisam compreender, de maneira competente, as histórias dos grupos com o intuito de definir uma melhor maneira de utilizar os materiais curriculares e estimular e inserir a comunidade extra escolar a fim de contribuir com o currículo escolar.

4 AS PRÁTICAS ESCOLARES MULTICULTURAIS NA AMAZÔNIA

Nesta seção apresentaremos alguns estudos sobre tratativas relativas ao multiculturalismo na Amazônia, especialmente no cenário educacional, retratadas em pesquisas, projetos e experiências que tem por ambiente a região amazônica. São estudos que compreendem que, frente à amplitude das práticas culturais presentes na escola, esta deve valorizar cada uma delas, sem discriminações ou rechaçamentos de umas sobre outras, de modo a que seus portadores se sintam integralmente incluídos no ambiente escolar e nos grupos dos quais participam. Antes, apresentamos a polêmica condição da ciência ocidental, organizada segundo critérios metodológicos validados hegemonicamente pelas estruturas de poder, que, enquanto celebram os auspícios da ciência moderna, desvalorizam práticas tradicionais de geração de conhecimento.

4.1 Principais trabalhos a respeito do tema, desenvolvido por pesquisadores situados na Amazônia

No que diz respeito às práticas de ensino multiculturais na Amazônia as autoras Pereira, Lima e Benarrosh (2011), destacam a relação entre docente e discente, as metodologias, as autoavaliações e a formação de professores, como de suma importância na elaboração de um currículo multicultural. Todos estes fatores precisam ser levados em conta, pois são essenciais para que possa acontecer a transformação do currículo dominante e hierarquizado para um currículo multicultural que consiga atender a necessidade de todos os alunos. Para que isto aconteça, de acordo com Wyman (2000), é importante que seja realizado um currículo que esteja embasado em conhecimentos sólidos e reflita, de fato, a diversidade dos alunos da Amazônia. Um currículo que forme professores conscientes da diversidade cultural que lhe chegará às mãos, exigindo metodologia adequadas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Um currículo assim, pressupõe a construção de uma interdisciplinaridade entre as disciplinas que possibilitem aos alunos a aquisição de conhecimentos para todos os grupos culturais. Outra indicação é que sejam adquiridos recursos tecnológicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, como acesso à internet e livros que favoreçam o currículo multicultural.

Em vista disso percebemos a importância de uma prática escolar pautada no diálogo e no saber escutar, enfatizando o respeito pelo saber do aluno e reconhecendo a identidade

cultural do outro. No estudo de Baubier e Reis (2011), analisou-se a importância do Museu de Arqueologia e Etnologia para a preservação de patrimônios culturais e um espaço de divulgação das culturas na Amazônia visto que no museu reúne-se uma face das singularidades de uma cultura, proporcionando uma educação multicultural na região amazônica.

O destaque na diversidade cultural, no estudo em questão, se dá a partir da necessidade de sensibilizar e conscientizar a população local sobre a importância que o museu possui para a sociedade, visto que o mesmo é importante para o desenvolvimento de uma educação intercultural. O estudo de Baubier e Reis (2011, p. 9) debruça-se sobre o patrimônio lúdico infantil das sociedades tradicionais da Amazônia especificadamente das culturas indígenas, buscando “[...] mobilizar as populações no sentido da identificação e reconhecimento do patrimônio cultural que elas mesmas constroem ao longo de sucessivas gerações [...]”, visando, com isso, possibilitar o acesso à informação e ao conhecimento sobre os brinquedos produzidos por etnias indígenas da Amazônia.

Figura 3: O museu e a diversidade cultural na Amazônia: um olhar sobre o brinquedo indígena como objeto de educação intercultural.



Fonte: Consejo Internacional de Museos, [2023].

Baubier e Reis (2011) relatam que os brinquedos auxiliam em uma maior compreensão da diversidade e do reconhecimento das identidades dos povos indígenas da Amazônia, uma vez que os mesmos são objetos educativos e, no museu, a partir deles, pode-se explorar a temática indígena, compreender a cultura de um povo, falar sobre como funciona a confecção do brinquedo e como é utilizado nas brincadeiras.

Todo brinquedo é educativo, ou seja, sempre há em qualquer brinquedo um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas a serem assimiladas ou transformadas pela criança. Contudo, ele tenderá a assumir com plenitude suas mais significativas funções educativas na medida em que engendrar mistérios capazes de sugerir diferentes recriações por parte da criança (Oliveira, 1984, p. 58-59).

A educação é um dos papéis primordiais dos museus, visto que pessoas de todo mundo visitam os museus, porque eles oferecem não só oportunidade de lazer e entretenimento, mas também aprendizagem e transmissão de conhecimentos, com possibilidades de garantir à

comunidade e ao mundo, a preservação dos objetos necessários à identificação de uma cultura e uma história comum. O museu tem a função de mostrar que a cultura indígena tem o mesmo valor que as outras culturas, mostrando as pessoas o novo, fazendo com que essas pessoas tenham respeito pelo novo. Cavalcante (2013), buscou mostrar a Amazônia brasileira como um local heterogêneo em razão de suas amplas fronteiras, onde vivem pessoas de outros países como colombianos, bolivianos e brasileiros, além dos povos indígenas, que interagem constantemente por meio de relações econômicas, políticas, sociais, educativas e culturais.

O artigo de Cavalcante (2013), resulta de uma ação extensionista desenvolvida foram desenvolvidas a partir de encontros realizados no evento intitulado: “Encontros dos diferentes: os outros, quem somos?” Esses encontros foram realizados nas escolas públicas estaduais dos três municípios do Alto Solimões: Atalaia do Norte, Benjamin Constant e Tabatinga. Nesse evento foram discutidas algumas propostas educativas a partir da perspectiva da Educação Intercultural. O referido trabalho tem como objetivo principal, apresentar a educação intercultural nas instituições educacionais que se localizam na fronteira Brasil-Colômbia-Peru como uma possibilidade para o desenvolvimento de formas educativas diferenciadas. Durante a ação extensionista aconteceram diversas palestras com o intuito informativo, através de discussões e relatos de experiência sobre o tema *educação multicultural*, que se reflete tanto no currículo oculto, como nas relações formais e informais.

Figura 4: Educação intercultural: uma possibilidade para o desenvolvimento de formas educativas diferenciadas.



EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE FORMAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS

CAVALCANTE, Marcilene da Silva Nascimento¹ - UFAM

Grupo de Trabalho – Diversidade e Inclusão
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Fonte: Cavalcante, 2013.

Segundo Cavalcante (2013), de acordo com os relatos recebidos de alunos o ensino multicultural para eles é visto como um desafio de buscar algo desconhecido, e que ao mesmo

tempo gera curiosidades. Dessa forma percebemos que a educação, numa visão multicultural, ainda é pouco conhecida, ou desconhecida pelos estudantes.

A escola e a sociedade precisam unir suas ações para haver verdadeiramente uma educação multicultural, pois assim traz a possibilidade de uma intervenção na sociedade plural, promovendo a interrelação permanente de vários saberes. Para Cavalcante (2013), a existência de modelos de projetos multiculturais no meio escolar é rara. Apesar da proposta educacional do governo ser de uma educação inclusiva, a mesma não está sendo adotada, na maioria dos centros educativos, as propostas viáveis de práticas interculturais. Sendo assim, a diversidade está presente na sala de aula, mas não estão sendo desenvolvidas estratégias metodológicas de respeito, inclusão e equidade verdadeiras.

4.2 Aspectos relevantes sobre a prática escolar multicultural na Amazônia

O estudo de Silva (2015) buscou mostrar a prática de formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diferentes etnias em municípios situados na Amazônia. Depois mostrou relato de experiência de alfabetização na língua materna vivida pelo grupo Omágua/Kambebe, desaldeado e desracializado que reside no bairro Zumbi dos Palmares, na cidade de Manaus. A autora destaca que o projeto foi criado pelo contexto regional ser marcado pelo multiculturalismo, pois tanto a Calhas do Rio Negro faz fronteira com a Colômbia e a Venezuela. Essa região também serve como uma fronteira natural, se estende até o Peru e a Colômbia.

Figura 5: Projeto Alfabilíngue: uma proposta de formação e alfabetização para uma significativa parcela dos povos da Amazônia.



Fonte: III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, 2015.

Silva (2015), destaca que no ano de 2003 a 2010 o programa *Reescrevendo o Futuro* da Universidade Estadual do Amazonas - UEA recebeu mais de onze mil matrículas de trinta e três etnias diferentes. A universidade abraçou a proposta de desenvolvimento com a ideia não apenas de resgatar os saberes destroçados pelo etnocídio, mas sim de pensar sobre a produção

científica voltada à sociedade indígena, com uma demanda infinita que vem sendo injustificada durante toda a história e excluídos socialmente.

Quando a UEA é instigada a responder a demanda de alfabetizar em língua materna, vem a responsabilidade de aprofundar pesquisas sobre o assunto, selecionar professores/pesquisadores para o enfrentamento dos problemas e pesquisar um currículo que respeite a diversidade das etnias, a cultura popular e manifestações regionais.

Para Silva (2015), a educação dos povos indígenas precisa alavancar na direção da produção e valorização da língua materna. A Universidade Estadual do Amazonas (UEA) encontra-se no décimo ano de execução de um dos programas de alfabetização para uma parcela dos povos da Amazônia. Porém não conseguiu fazer com que os alfabetizadores, mesmo pertencendo à mesma etnia dos alunos, utilizassem a língua materna como língua predominante, para assim desenvolver o processo de leitura e escrita. Isso se dá pelo motivo desses professores não terem domínio da mesma.

Por este fato o projeto tem o objetivo de analisar os impactos da cultura escrita, presente no cotidiano das comunidades indígenas, a fim de provocar políticas públicas referentes à utilização das línguas portuguesa e indígena em produções próprias. O desafio é formar docentes/alfabetizadores bilíngues jovens e adultos, no interior do estado do Amazonas, com o intuito de superar as múltiplas desvantagens do ensino disciplinar, integrando as diferentes áreas do saber multicultural a partir de uma metodologia de construção global de conhecimentos.

Segundo Gimeno Sacristán (2013), nossa sociedade traz uma diversidade cultural não apenas ideológica, moral e religiosa, mas também essa diversidade se forma através de culturas trazidas de outros grupos e que gera uma metamorfose inevitável.

A autora Silva (2015), relata que o projeto Reescrevendo o Futuro desenvolvido para o público EJA era feito em uma sala com 30 alunos e com dois professores, onde enquanto um debatia com os alunos a outra registrava tudo com foco na educação bilíngue.

No Amazonas segundo pesquisas do IBGE, existem cerca de 330 Omágua. Essa baixa quantidade se dá pelo alto número de etnocídio e outras violências. A UEA como coordenadora institucional das ações pedagógicas, procedeu o cadastramento dos educadores. Nesse processo foram selecionados dois indígenas fluentes na fala e na escrita omágua/kambeba que faz parte do tronco Tupi. De trinta e seis integrantes, vinte e seis concluíram com excelência o curso. Destes alguns entram em outros projetos de extensão.

Silva (2015), relata que os alunos veem aprender a língua kambeba como uma forma de justiça, recuperando a herança deixada pelos seus ancestrais e que agora será passada para as

novas gerações, para que aprendam a tradição de seu povo. Os resultados do estudo de Silva mostram que não existem pesquisas científicas sobre as línguas maternas dos indígenas, o que dificulta o aprendizado, pois é difícil saber o que está nas entrelinhas, porque não há indícios de regras linguísticas e algumas palavras não existem na língua. Os povos Kambeba reconhecem a ação como um movimento de luta.

O trabalho de Silva (2015), traz reflexões sobre a importância da atuação de instituições de pesquisa em parcerias com as populações tradicionais, no quesito de resgate de suas línguas e do fortalecimento de sua cultura. Durante a execução do projeto era nítida a interação dos participantes, tanto na construção de conhecimento como na possibilidade de entender as diferentes formas de comunicação.

O resgate da língua e da cultura Kambeba é caracterizado pelos frutos de suas lutas para fazer valer o reconhecimento dos direitos indígenas, conquistados na Constituição Federal de 1988. Desde então, os Kambeba voltaram a se afirmar como indígenas, além de resgatar a língua original com todas as nuances da linguística que a cultura brasileira requer.

Para Santana (2012), é importante que, no Brasil, o multiculturalismo não apenas enfrente o debate sobre as novas formas de aculturação, mas também resgate para as novas gerações, a riqueza das diversas culturas existentes em nossa formação social. A proposta que o trabalho da autora traz para reflexão é que, se por um lado, o conservadorismo e reacionarismo de correntes educacionais e sociais fizeram que, no passado, se negasse a contribuição da cultura negra e indígena para a formação da sociedade brasileira, por outro lado, há hoje, diante da necessidade de afirmação dessa contribuição, uma recusa em enfrentar o debate sobre o processo de miscigenação que ocorreu durante a formação desse povo como nação e sociedade.

Silva (2015), relata que a UEA, com a política de formação de formadores indígenas, consegue superar esta afirmativa, se dispondo ao debate para, então, contribuir com a valorização de quem antes nem mesmo conhecia sua importância cultural para a formação da população brasileira. Os participantes do projeto adquiriram uma nova maneira de interagir com a cultura oral e escrita. Essa iniciativa mobilizou o imaginário do grupo, incentivando novas experiências e expectativas. É imperativo afirmar que a experiência ampliou sua leitura de mundo, visto que o acesso e troca de saberes que até então eram restritas a poucos, popularizou-se. É perceptível que o projeto foi um passo dado a mais na luta para que a educação seja um direito de todos.

4.3 A importância da valorização cultural no contexto escolar

O estudo qualitativo de Souza e Colares (2015), buscou conhecer as abordagens e os desafios do (inter)multiculturalismo no processo de formação continuada de professores da Educação Básica da rede municipal de educação de Parintins/AM. A pesquisa mostra a importância de formar professores que respeitem e defendam as diferenças étnico-raciais, religiosas, orientação sexual e de gêneros existentes no meio escolar. Assim a formação continuada se faz um campo seguro no processo de lutas por respeito e igualdade dos grupos minoritários.

Souza e Colares (2015), fundamentaram-se na inquietação de (re)inventar o ambiente escolar, de um espaço homogeneizador, para uma escola que reconheça a diferença e desnaturalize os estereótipos e preconceitos que afetam os grupos minoritários que foram segregados durante um longo período histórico. É válido acrescentar que esta (re)invenção do ambiente escolar precisa percorrer por uma formação docente que proporcione em sua prática educativa a orientação multicultural. A importância de preparar os professores diante da realidade amazônica é levar em conta a complexa diversidade e características dos sujeitos que nela vivem, atuando no ambiente escolar. Neste contexto de diversidade cultural, a elaboração do currículo que guia a formação inicial do docente, precisa garantir a inclusão dos grupos minoritários, que foram segregados historicamente de seus direitos culturais, políticos, econômicos e sociais. Os autores destacam ainda que o Amazonas tem a maior população indígena do país, e relacionando este fato com o aumento das populações indígenas nas escolas urbanas, é necessário discutir a situação problema que é a de que em qual perspectiva as formações continuadas proporcionam subsídios aos docentes para se trabalhar as relações étnicas em sala de aula.

Figura 6: O inter/multicultural na formação docente: implicações para a prática pedagógica no contexto amazônico.



Fonte: Revista UFOPA, 2015.

Em uma região onde está centralizada (concentrada) a maior parte da diversidade do povo brasileiro, é notória a falta de estratégias e práticas pedagógicas multiculturais. De acordo com Souza e Colares (2015), pensar sobre os deveres da escola é percorrer uma trajetória de reflexão sobre o processo de formação do discente para o meio social, é reavaliar a função social da instituição escolar na atualidade. As características do professor crítico reflexivo é uma escolha para repensar a teoria e prática. “O professor [...] deve ser agente numa realidade social construída; fomentar atitudes e ação crítica frente ao mundo capitalista” (Libâneo, 2012, p. 75).

Lopez, Nenevé e Amaral (2013), exploraram em seu artigo a prática de um ensino multicultural que possibilita ao discente ser sujeito, compreendendo a história, o espaço e o tempo como fatores que transformam a sociedade, rejeitando a hegemonia, preconceito e discriminação. O desafio é mostrar aos docentes pós-modernos, que devem eles possibilitar um ensino de línguas que compreenda o multiculturalismo como sendo capaz de produzir mudanças em toda a sociedade.

Lopez, Nenevé e Amaral (2013), partem do pensamento de Kathryn Woodward (2000) quando esta afirma que a identidade se constrói a partir de dois aspectos: simbólico e social. A cultura é uma identidade, marca registrada por um grupo e as principais características são regras e normas incorporadas. Por isto que as identidades são diferentes, por causa da diversidade humana, sendo que um grupo é diferente de outro, possuindo valores e cultura própria.

Figura 7: Por um ensino multicultural na Amazônia.



Fonte: Revista Igarapé, 2013.

Ao longo da história o professor e as escolas brasileiras são responsabilizados pelo fracasso escolar, e baixo nível de aprendizagem, principalmente da prática de leitura e escrita, pelo fato de ele representar a instância mais imediata para a sociedade e para os estudantes. É necessário observar que não é sempre que o problema está dentro do ambiente escolar, visto que a escola é a reprodução da sociedade. E isto não é de outra forma com o professor da Amazônia. Da mesma forma que alguns docentes em território nacional reproduzem um discurso colonizador, que prevalece a discriminação e o preconceito social, alguns professores do norte da Amazônia também reproduzem discursos e princípios hegemônicos.

Segundo Lopez, Nenevé e Amaral (2013), na região norte, infelizmente, é nítido nas escolas a utilização de textos, livros, diversidade linguística e cultural do sul e sudeste brasileiro, enaltecendo e privilegiando autores referencias que constituem cânone. Essas produções enaltecem a realização do colonizador, negando e menosprezando as outras culturas, na maioria das vezes. A partir desta perspectiva, Lopez, Nenevé e Amaral (2013) enfatizam que o professor, a comunidade escolar e o governo preocupem-se em debater ações que valorizem a diversidade, a cultura e o compromisso político de transformação. O professor precisa defender o currículo multicultural, heterogêneo, pois é desta forma que favorecerá melhores condições de ensino.

Para Lopez, Nenevé e Amaral (2013), a palavra tem um grande valor na construção da consciência, já que esta possui a função de signo e é fenômeno ideológico. Jamais é única, já que consecutivamente dialoga com outros discursos em um constante duelo. Assim sendo, o discurso torna-se uma prática permanente da relação do sujeito sobre o mundo e sua produção ocorre a partir da linguagem, ou seja, pela interação verbal que é histórica, relacionando-se à ideologia. Acredita-se que o indivíduo, quando produz a linguagem, também está produzindo

discursos que se localizam dentro de um determinado contexto histórico, o que determina as escolhas realizadas, muitas vezes de forma inconsciente pelo falante.

Lopez, Nenevé e Amaral (2013), investigaram como trinta professores de Língua Portuguesa, habilitados e/ou em formação, da rede básica de ensino do município de Ariquemes, Rondônia, entendiam e trabalhavam por um ensino multicultural. Em suas respostas, estes foram enfáticos ao responderem: “Que é um ensino voltado para a diversidade cultural que nosso país e o mundo oferecem”; “Que é um ensino que respeita as diferenças culturais”; “Um ensino voltado ao respeito a todas as culturas existentes”¹. Em decorrência das respostas dos docentes, foi percebido que os professores possuem um discurso coerente com a teoria existente. Mas, quando são questionados quanto ao material escrito usado por estes para ministrarem suas aulas, foi percebido uma contradição. Foi questionado se os docentes não trabalham textos regionais em sala de aula, como podem trabalhar um ensino multicultural? Nesta perspectiva, é preciso entender que se deve proporcionar voz ao povo da Amazônia brasileira, mostrando que a literatura de uma região é uma das maiores forças para entender e valorizar a cultura do outro, que possibilita as grandes mudanças sociais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, “o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (Brasil, 2001, p. 31).

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua - que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância - isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (Louro, 1997, p. 86).

Lopez, Nenevé e Amaral (2013), nesta visão, acreditam que é importante perceber que os povos desta região não são invisíveis e encontram-se em um espaço e tempo determinado, sendo produto das condições históricas, como também narradores de suas histórias. Na última pergunta relacionada aos Livros Didáticos usados por estes docentes para ministrarem suas aulas e se estes defendem um currículo multicultural, é válido ressaltar que vinte e três docentes foram enfáticos ao responder que “Não”, com algumas justificativas que devem ser analisadas: “O livro didático não defende um ensino multicultural, mas o professor é que deve destacar a diversidade”. Sete professores afirmaram que “Sim, o Livro didático aborda um currículo multicultural”, e três acrescentaram que “o uso dos personagens da Turma da Mônica, do autor Maurício de Souza, retrata outras regiões do país”. Os outros quatro não justificaram sua

¹ Falas dos entrevistados no estudo de Lopez, Nenevé e Amaral (2013).

resposta. Existe uma necessidade de compreender-se a força que possui a palavra escrita diante da nossa sociedade. O livro didático é uma ferramenta fundamental para o docente, visto que é um dos recursos mais utilizados no processo de ensino aprendizagem.

4.4 Como são trabalhadas as práticas escolares multiculturais na Amazônia?

Outro trabalho de Patrícia e Amaral (2014), é uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal localizada em Ariquemes/RO, que tinha como propósito averiguar que tipo de multiculturalismo é praticado na escola a partir do olhar de professores e coordenadores pedagógicos. Na pesquisa de Patrícia e Amaral (2014), procurou-se saber quais as diversidades identificadas no âmbito daquela escola. A coordenadora relatou que as diversidades mais visíveis são a racial, de gênero, diversidade regional, cultural, estrangeiros, religiosa e de classe. As respostas a entrevista enfatizaram que em relação à questão de gênero, há alunos homossexuais na unidade escolar.

Figura 8: Multiculturalismo folclórico e/ou multiculturalismo crítico: o que pratica a escola?



Fonte: Revista Igarapé, 2014.

Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica a mesma relatou que é perceptível práticas discriminatórias na maioria das vezes em relação aluno-aluno e dificilmente entre docente-aluno e funcionário-aluno. Ela ainda destacou que o maior índice de discriminação está com relação a obesidade, a diferenciação de gênero, homossexualidade e a portadores de alguma deficiência.

Patrícia e Amaral (2014), questionaram durante a entrevista sobre os cursos de formação continuada que eram ofertados aos profissionais, e foi relatado que nenhum deles foi sobre educação multicultural. A coordenadora usou a justificativa de que não tem uma formação para lidar com o multiculturalismo na escola, mas acredita ser uma necessidade para os docentes e toda a comunidade escolar. Também, quando foi perguntado sobre a disponibilização de materiais para trabalhar a questão étnico racial, descobriu-se que no início do ano é disponibilizado material para se trabalhar com a temática. Segundo a fala de uma professora entrevistada no estudo, o material sugerido “Explica muito como se trabalhar a consciência negra”. Segundo outra professora entrevistada, a partir do material disponível, “fazemos cartazes, trazemos músicas sobre o assunto”.

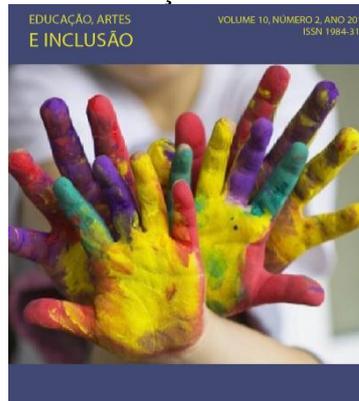
Com relação às histórias infantis, perguntou-se se analisam os materiais nessa perspectiva multicultural. As duas professoras afirmaram que buscavam adaptar os materiais e a metodologia levando em conta a diversidade, mas sem um aprofundamento ao tema. A falta de aprofundamento, reconhecido pelas professoras entrevistadas no estudo, dizem respeito ao fato de que a temática do multiculturalismo ainda não ser tratado como uma questão de interesse pleno da esfera escolar. O ensino que hierarquiza saberes, tomando a sala de aula como território de transmissão e repetição, ainda vigora em muitas escolas na região amazônica. Segundo Moreira e Candau (2008), os projetos de interesse da classe dominante, atravessam diferentes esferas institucionais, sendo a escola um desses espaços. Dizem as autoras:

É exatamente dessa forma que se legitimam saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (Moreira; Candau, 2008, p. 25).

Assim torna-se essencial o investimento dos docentes para que os mesmos se tornem críticos e aprendam a compreender e valorizar as diversidades culturais existentes em seu meio e que assim tenham uma prática voltada ao universo cultural.

Em outro trabalho, Carnevskis (2014), buscou analisar como é trabalhada a temática cultura, quais metodologias são utilizadas e como os docentes tratam essa problemática, no contexto de formação de professores de Artes visuais da Universidade Federal do Amazonas. No artigo mostra-se que as bases metodológicas das práticas docentes relacionadas à abordagem cultural, precisam ser sensíveis à cultura dos discentes, atenta para o pressuposto que envolve o conceito de cultura como identidade, além do processo de formação individual, no qual o indivíduo se apropria dos resultados da história.

Figura 9: Debates sobre cultura no espaço escolar: desafios do professor de artes nas escolas públicas de educação básica.



Fonte: Revista Opus, 2006.

Carneviskis (2014), afirma que existe um distanciamento entre as teorias apresentadas no curso de licenciatura em Artes Visuais e as práticas relatadas pelos estudantes durante avaliações das atividades de observação e regência de sala de aula nas instituições públicas de ensino de Parintins, situada no estado do Amazonas, nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório.

Segundo Carneviskis (2014), a hegemonia escolar representa-se de forma mais ampla no campo cultural. Além da dificuldade em traçar que medida o aparato teórico influencia na formação, e que maneira é possível haver uma educação que supere a lógica do capital, da simples formação humana para o mercado de trabalho.

É importante um investimento na educação, pesquisa e extensão que priorize a qualidade e impacto do trabalho da universidade nas comunidades atendidas e na visualização de como os conceitos hegemônicos alcançando as demonstrações culturais mesmo quando estas estão ilustradas em discursos de profusão de subculturas.

Carneviskis (2014), considera que, por mais que essa disseminação de subculturas se pautem em um enunciado libertário, sua prática pode ser tanto a favor dos valores hegemônicos quanto as políticas públicas defendidas por estes. O autor questiona-se como podemos iniciar uma discussão acerca da cultura, negando o que os jovens têm como realidade? É comum encontrar jovens da educação básica sem apreço algum pelas disciplinas, no caso a disciplina de artes. Em vista disso foi percebido que a maior parte deles têm os cadernos cheios de desenhos, se encontram para dançar com os amigos e não se separam de seus fones de ouvido. O estudo considera ainda como contrária ao princípio do multiculturalismo, a abordagem metodológica que toma apenas como referência a cultura da comunidade, para o debate. Enfim, mais preocupante que trazer conceituações e reflexões acerca da cultura do outro sem antes

discutir a sua própria realidade é reduzir a tarefa do professor de artes a uma reprodução passiva daquilo que o estudante já tem acesso além dos muros da escola.

As discussões de Carnevskis (2014), se centram no esforço de evitar que o docente de artes se torne um reforçador da divisão da classe trabalhadora de forma estereotipada e preconceituosa. A justificativa de reforço das representações hegemônicas se alicerça na teoria de que a cultura e a arte sejam temas subjetivos, respaldando a abordagem metodológica que trabalha somente com o material artístico-cultural dos alunos numa visão de que o efêmero e o multicultural fomentam a diluição dos conceitos.

A partir de avaliações, de relatórios e debates, Carnevskis (2014), percebeu que o período de abril é marcado nas escolas do país pela abordagem cultural indígena, mas de maneira superficial e estereotipada. Por mais que as escolas atendam alunos oriundos das comunidades indígenas, o currículo mantém em seu calendário o dia do índio como apenas um evento festivo, sem debates e críticas.

Além dessa abordagem pontual e superficial sobre as questões apontadas no estudo de Carnevskis (2014), o autor relata, ainda que na formação de professores de Artes Visuais existe o caminho de integração entre teoria e prática para o debate cultural. Nesse viés, diz o autor que as disciplinas específicas para a formação de professores ajudaram na construção do pensamento crítico e contra a hegemonia cultural, fortalecendo os debates culturais nas universidades e nas escolas da rede básica, forçando o questionamento sobre as culturas como uma mercadoria.

O trabalho mostra que, existe um distanciamento das teorias apresentadas nas universidades e a prática escolar da educação básica e um dos motivos é a falta de professores de Artes visuais qualificados. Os resultados mostram que os professores não levam em consideração a cultura do aluno, assim como na maioria das vezes reproduzem a cultura local reduzindo a tarefa do docente em trazer o novo, o que empobrece o currículo. As escolas, por mais que atendam crianças de diferentes culturas, mantém uma abordagem superficial e estereotipada, sendo que o maior desafio para o debate cultural é a criação de espaços questionadores, onde prevaleça a heterogeneidade dentro do espaço de ensino, trazendo soluções de melhorias, levando em consideração as particularidades e singularidades dos alunos.

Em outro trabalho, os autores Cândia e Araújo (2016), partem do pressuposto de que a escola vem reproduzindo a exclusão dos grupos minoritários, deixando de lado tudo aquilo que não pertence à classe dominante. Trata-se de uma pesquisa etnográfica realizada com os rezadores de almas do município de Oriximiná - PA, que é ritual secular de encomendação das

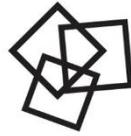
almas, na Semana Santa. A presente pesquisa buscou responder como esses sujeitos expressam sua preocupação com a manutenção de seus saberes e de suas práticas culturais, qual a importância atribuída à escola na perpetuação desses saberes e qual tem sido o papel desta na preservação desse ritual.

O ritual começou na zona rural e se estendeu também para a zona urbana, sendo realizado por homens vestidos de branco que cantam uma música triste e sentimental. Estes homens se reúnem no cemitério do município na quarta feira das trevas à meia noite, com o propósito de salvar as almas perdidas e condenadas. Cândia e Araújo (2016), para saberem se a escola planejava passar o conhecimento do ritual aos alunos, descreveram o relato de um entrevistado onde o mesmo fala que a tradição do ritual foi passado oralmente pela família, mas agora utilizam da escrita para que a tradição não acabe. Relata ainda que os jovens desrespeitam e ofendem o ritual, o que mostra um reflexo da escola, que não se interessa em mostrar a diversidade religiosa e a importância do respeito e valorização das tradições. Os sujeitos envolvidos na pesquisa cobram uma resposta das instituições escolares em relação ao tema, almejando mudanças que coloquem a escola como campo de uma prática cultural onde se possa falar sobre suas tradições culturais, coisa que a escola nunca procurou saber. A escola precisa ser um espaço educativo de práticas de ensino que respeitem e valorizem a diversidade e a tradição local e as de outras culturas.

A posição de apego a práticas hegemônicas constata no estudo, leva a crer que a escola precisa viabilizar atitudes que permitam conhecer diferentes religiões como fenômenos históricos presentes na humanidade de diversas tradições e culturas. Porém a frequente demonstração de intolerância religiosa como falta de respeito às diversidades culturais nas escolas vem acontecendo frequentemente. Importa entender que as diferenças de cada cultura são explicadas pela história cultural de cada grupo. Os docentes são agentes no processo de diversidade e diferença, cabendo a ele práticas reflexivas sobre o assunto.

O trabalho de autoria de Souza e Pacheco (2017) objetiva discutir a importância de se trabalhar o uso do desenho e estratégias como gêneros textuais e oralidade para trabalhar o multiculturalismo, para o desenvolvimento do processo de escrita em uma escola indígena.

Figura 10: Estratégia de ensino com foco na linguagem visual em contexto multicultural.



Revista Geometria
Gráfica

EDIÇÃO DE ABERTURA

Agradecimentos especiais : Susimery Vila Nova, Zilza Santiago, Gabriela Celani e Ana Rita Sulz

Fonte: Revista Geométrica Gráfica, 2017.

Souza e Pacheco (2017), chama a atenção dos professores do Ensino Fundamental para que o ensino com textos aconteça com mais frequência e que esse uso possa articular-se coerentemente dentro de uma proposta interdisciplinar, a qual atenda às indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à diversidade textual.

Souza e Pacheco (2017) buscaram trabalhar com o gênero textual narrativo que, segundo entende, possibilita ao aluno imaginar e deixar registrado suas memórias, possibilitando, assim, o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas além de possibilitar ao discente falar de sua cultura. É necessário utilizar metodologias que incluam a história de vida e memórias dos sujeitos, pois isto possibilita a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o aluno e a cultura como ponto de referência.

Os autores falam da importância do desenho no processo de aprendizagem, sendo que a linguagem visual pode trazer maiores oportunidades de conhecimentos, ampliando o repertório através de recursos visuais no contexto escolar. O letramento visual precisa ser considerado dentro dos currículos escolares, pois pode possibilitar interdisciplinaridade. O desenho possibilita acontecer o processo de registros, expressões e vivências socioculturais.

Ao falar sobre a estrutura textual, escritores perceberam que as intervenções pedagógicas focadas na linguagem visual, escrita e oral foram facilitadoras da ampliação das competências dos discentes, ao se tratar da organização dos elementos que constituem um conto. Em relação ao registro da cultura indígena, a maioria dos grupos de alunos entrevistados conseguiu construir uma segunda versão com mais detalhes culturais. O que se percebe é que a

partir do trabalho com desenhos e uma conversa articulada com os alunos, consegue-se estimular os discentes a produzirem textos mais coesos e com características da cultura local. Os resultados alcançados pelos autores apontaram que as intervenções pedagógicas são essenciais, tanto aquelas com foco na linguagem oral, quanto as de cunho visual e escrita, pois facilitam no processo de aprendizagem. A importância de trabalhar estratégias metodológicas, como debates ou desenhos estimulam os discentes a produzirem textos coesos sobre sua cultura e localidade. Por isto a necessidade de o professor planejar essas estratégias e contextualizar o ensino com a vida na comunidade.

4.5 Educação para a diversidade

No trabalho de Coelho e Coelho (2012) analisou-se a Lei Federal nº. 10.639/03 que trouxe uma nova dinâmica às escolas, já que determinou que professores e gestores criassem metodologias e alternativas que inseriram as temáticas da História da África, Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas nos currículos escolares. A partir da análise de seis escolas, de quatro estados da Região Norte, o artigo demonstra que o imprevisto e a “boa intenção” superam, em muito, o investimento em pesquisa e formação continuada, para o enfrentamento da questão étnico-racial.

Figura 11: Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios.



Fonte: Revista ABPN, 2012.

Segundo Coelho e Coelho (2012), para se alcançar as metas que as leis exigem, é importante enfrentar as formas como os saberes científicos são hierarquizados pelas instituições. Importante, também, a compreensão de como os processos históricos indígenas e africanos, são trabalhados pela escola. Estes objetivos requerem que os professores tenham domínio dos saberes específicos de suas matérias e possuam metodologias para executar uma educação inclusiva. Principalmente exige que todo quadro de profissionais da escola tenha as competências essenciais para o enfrentamento das indagações que estão subjacentes a proposta

da lei: a confrontação do preconceito e de seus desdobramentos negativos na formação de crianças e adolescentes, por intermédio da edificação de uma nova maneira de se raciocinar sobre a criação da nacionalidade e nação. A cultura europeia é vista, historicamente, como o centro da história do Brasil e as culturas indígenas, são componentes complementares nos quais a participação não é determinante. As inserções destes conteúdos no currículo fazem com que os povos indígenas e africanos sejam vistos como agentes do processo histórico assim como os europeus, além de mostrar as suas intervenções no processo histórico da trajetória brasileira.

Na pesquisa realizada por Coelho e Coelho (2012), a primeira situação encontrada foi o voluntarismo por parte dos professores. As secretarias de educação não tiveram iniciativas em relação a aplicação da lei. Em três destas escolas os docentes inseriram projetos escolares que incluíam as relações étnico-raciais. Nas outras instituições escolares, por mais que as leis tenham instigado iniciativas, não foram exigências pelas redes escolares. O conhecimento de pertencimento racial, via de regra, determinou a presença dos incluídos, em primeiro momento. A pesquisa pontuou, também, o perfil dos projetos: mais que a introdução de novos conteúdos, foi à valorização da *herança* africana, sobretudo, o que conformou as primeiras iniciativas.

A segunda questão percebida, foi que os projetos eram embasados na notícia da lei e não em seu conhecimento. Os docentes entrevistados durante a pesquisa, possuíam conhecimentos mínimo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais criadas para guiar a execução do instrumento legal. Em vista disso, os projetos baseavam-se nos conhecimentos individuais dos seus autores, o que distanciava das formulações que o senso comum edificou em relação à África e as culturas afro-brasileiras.

Na terceira constatação percebeu-se entre os projetos analisados que em todas as instituições de ensino, a maior parte das atividades eram voltadas para questões éticas e morais, e não para o enfrentamento de conteúdos disciplinares, como por exemplo os de caráter histórico, literário, linguístico ou geográfico. Pensadas como momento de valorização da herança africana, as mesmas têm uma pequena relação com os conteúdos formais que projetavam um discurso de libertação e transformação das relações sociais, fundamentados nas relações de respeito a diferença, a diversidade e a tolerância.

A última situação constata entre os projetos analisados é o planejamento e execução. Por mais que os profissionais escolares estendam a toda comunidade escolar a autoria e condução dos projetos, durante a pesquisa evidenciou-se que, para a realização deles, é essencial a participação de grupos reduzidos: os professores de língua portuguesa, artes e história. Os professores das outras disciplinas participam da execução da atividade, na maioria das vezes na Semana da Consciência Negra.

Na maioria das escolas esses projetos são realizados no mês de novembro, quando acontece a Semana da Consciência Negra. As temáticas do projeto são trabalhadas de forma variada nas escolas onde os alunos têm participação ativa. Em três escolas o projeto é realizado há pelo menos cinco anos na região Amazônica. Os resultados mostram que os alunos e professores veem as atividades de relação étnico-raciais como signos caracterizados da escola.

Para Coelho e Coelho (2012), a pesquisa deixou nítido que os professores e estudantes enxergam as atividades ligadas à temática das relações étnico-raciais como signos caracterizadores das escolas. A pesquisa buscou analisar como as seis escolas da região norte trabalham com a temática relações étnico-raciais. Os resultados mostram que a iniciativa de trabalhar com essa temática veio dos professores e não da secretaria de educação, que pouco ajudou. Os profissionais da educação, ouvidos pela pesquisa, pouca ou nenhuma notícia tinham das Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas para nortear a aplicação do instrumento legal, o que fazia com que os projetos se baseassem nas noções de seus promotores. Isso não se distancia das noções que o senso comum constrói, com as atividades voltadas mais para a formação ética e moral, promovendo um discurso de respeito, tolerância, assim como discurso transformador das relações entre grupos sociais. Já os conteúdos da História da África não têm sido eficazes, pois os professores não possuem domínio do conteúdo e suas noções sobre o assunto são elementares.

As escolas expressam resultados positivos com a inclusão da temática, sendo que é aberto um espaço para falar sobre o preconceito, discriminação e falar da África, projetando o respeito e tolerância, promovendo uma sociedade mais justa, além de ser eficaz na autoestima dos estudantes pardos e negros, tendo um olhar diferente sobre si mesmo e os outros. Os resultados apontam que os professores não estão preparados para falar das relações étnico-raciais, mas se esforçam bastante para passar os conteúdos aos alunos, o que mostra a importância da formação continuada no processo de ensino e aprendizagem.

5 MULTICULTURALISMO, CONHECIMENTO TRADICIONAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA DO ETNOLAB

O EtnoLab é um laboratório de pesquisa e práticas pedagógicas localizado no Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, que “que possui como missão a busca pela compreensão das relações entre as pessoas que vivem na Amazônia e o meio ambiente, bem como o envolvimento em ações em prol de uma sociedade igualitária, sustentável e harmônica”. O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Igor Soares de Oliveira, bacharel licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Manejo e Conservação da Vida Silvestre pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestre em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal do Paraná e doutor em Ecologia pela Universidade Estadual de Campinas. A equipe do professor Igor se empenha em desenvolver projetos de pesquisas interdisciplinares, tratando de questões como:

- **Etnoecologia:** compreender a visão de comunidades tradicionais acerca da biodiversidade, suas classificações, usos de recursos naturais e técnicas de manejo ambiental;
- **Ciências ambientais:** investigar diferentes camadas das relações que envolvem as interações entre seres humanos e a Floresta amazônica e buscar alternativas sustentáveis;
- **Conservação da natureza:** gerar conhecimento, identificar problemas e buscar ações de mitigação de fatores que ameaçam a biodiversidade e a integridade de ecossistemas amazônicos;
- **Ensino de ciências e biologia:** compreender, diagnosticar e fomentar o ensino de ciências com foco no diálogo entre a diversidade de saberes em comunidades e escolas indígenas e do campo es em prol de uma sociedade igualitária, sustentável e harmônica.

Face ao propósito do Etnolab, algumas ações são desenvolvidas com vista ao cumprimento de seus objetivos. Uma dessas ações é o podcast EcoJuruá, que é alavancado pelos alunos de ciências biológicas do Campus Floresta, e que tem por objetivo levar informação de qualidade sobre temas ambientais que se relacionam com o dia a dia dos moradores do vale do Alto Juruá, com informação e visão crítica, mas com uma linguagem leve e descontraída. O podcast EcoJuruá, inaugurado em janeiro de 2023, já conta com 5 episódios, sendo eles: É fogo! Que traz como chamada: “Queimadas, incêndios florestais e fogo pra todo lado. Bora conferir esse episódio pra entender a gravidade do uso indevido do fogo”. Esse episódio conta com 12m51s; o segundo episódio, levado ao ar também em janeiro de 2023, traz o tema: Madeira! e tem como chamada: “Hoje o bate-papo é sobre desmatamento e suas implicações”. Em 16m58s os idealizadores discutem as consequências das queimadas para o ambiente e para a

vida das pessoas. O terceiro episódio, levado ao ar também em janeiro de 2023, conta com 18m26s, e discute o tema: Tá ruim de respirar! A chamada diz: “Olho ardendo, tosse, falta de ar? Se liga e vem com a gente nesse episódio em que falamos sobre a poluição do ar na região do Alto Juruá”. O quarto episódio discutiu o tema “A chapa tá esquentando”, e a chamada dizia: “Hoje vamos bater um papo sobre as consequências das mudanças climáticas e o que deve mudar nas nossas vidas aqui no vale”. Com 14m21s o episódio foi ao ar em janeiro de 2023. O episódio 5 tem a duração de 14m20 e por tema: “Vai um peixe com plástico”, cuja chamada alertava: “O plástico é hoje um dos maiores problemas ambientais mundiais e no Vale do Juruá não é diferente. É tanto plástico por aí que os peixes já estão contaminados. Ouça no episódio de hoje, o que a bióloga Elita encontrou em seus estudos na Ufac. O episódio contou com 14m29s. O episódio 6 tem por tema: “Alienígenas” entre nós! A chamada fala: “Você já ouviu falar em espécies invasoras? Também chamadas de “alienígenas” invasoras (em inglês), elas existem, já estão entre nós e são muito mais comuns do que que imaginamos [...]”. O episódio, com 30m23s, traz uma entrevista com o professor Doutor Marcos Athayde, da Universidade Federal do Acre, que discute o impacto ambiental das espécies invasoras.

Um outro projeto do Etnolab é o Sistema de Monitoramento Precoce de Invasões da Terra Indígena Campinas/Katukina. Trata-se de uma página eletrônica, atualizada nos dias 10, 20 e 30 de cada mês, que monitora e registra os focos de calor na TI Katukina, do Campina. Os dados de focos de calor são provenientes do Sensor VIIRS, produto fogo ativo, resolução espacial de 375 m, que disponibiliza os dados para os últimos 10 dias. Para desmatamento foram usados os dados do RADD Forest Disturbance Alerts que usa dados de radar da missão Sentinel-1 para mapear alterações da cobertura florestal com resolução espacial de 10 m e resolução temporal de 6 a 12 dias. A Equipe do Projeto reúne dos professores Dr. A. Willian Flores de Melo, Dra. Sonaira Silva, Dr. Igor Oliveira e Henrique Melo. O Etnolab se ocupa também do Projeto Popularização das Ciências Ambientais na Amazônia Sul Ocidental. Trata-se de um projeto de extensão de divulgação científica.

Além desses projetos em andamento, o Etnolab já realizou um conjunto de ações, por meio de projetos. A relação dos projetos concluídos, inclui: “Incêndios florestais e queimadas no Estado do Acre: análise da extensão, nível de degradação e cenários futuros”; “Transformando lixo em comida”; “Ensino de Ciências e Educação Científica no sudoeste da Amazônia: panorama atual, desafios e perspectivas futuras”; “O ensino de ciências nas aldeias indígenas do Acre”; “Impactos das mudanças climáticas sobre a fauna do Acre”; “Projeto Fotográfico: Avifauna na UFAC – Campus Floresta”; “A riqueza indígena acreana na desconstrução da discriminação do indígena na escola”; “Perspectivas sobre o uso e

conservação da fauna do rio Croa - AC”; “Educação Ambiental como Ferramenta para a Conservação de Quelônios Amazônicos”; “Cine Clube GpMICC: identidades e culturas no cinema”; “Assistência Acadêmica na formação estudantil de critérios para a elaboração de relatórios, projetos, trabalhos científicos e de conclusão de curso”.

A página eletrônica do Etnolab lista um conjunto de 34 produções científicas, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1: Produção científica do Etnolab.

Autores	Título	Natureza/Veículo
SILVA, S. S. <i>et al.</i>	<i>Amazon climate extremes: Increasing droughts and floods in Brazil's state of Acre</i>	Perspective in Ecology and Conservation, 21 (4): 311-317. https://doi.org/10.1016/j.pecon.2023.10.006
LIVEIRA, I.; MACHADO, A. C.	Saberes tradicionais no contexto da crise climática: caminhos e possibilidades	Planeta Amazônia, 2023
ALMEIDA, M. R. N. <i>et al.</i>	<i>Polyphenism in juveniles of the Giant Monkey Frog, Phyllomedusa bicolor (Boddaert, 1772), in southwestern Brazilian Amazon</i>	Herpetology Notes, v. 16, p. 547-549, 2023
LIMA, F. C.; KARLOKOSKI, A.; OLIVEIRA, I.	Práticas e hábitos alimentares do povo shanenawá na aldeia Morada Nova, município de Feijó - Acre	II Simpósio de Ciências Ambientais na Amazônia Sul Ocidental, 2023, Cruzeiro do Sul. Anais do II Simpósio de Ciências Ambientais na Amazônia Sul Ocidental. Recife: Even3, 2023.
SOUSA, E. S.; OLIVEIRA, I.	A produção de farinha de macaxeira e seu significado para o povo nukini. In: II Simpósio de Ciências Ambientais na Amazônia Sul Ocidental	Anais do II Simpósio de Ciências Ambientais na Amazônia Sul Ocidental. Recife: Even3, 2023.
MACHADO, A. C.; KARLOKOSKI, A.; OLIVEIRA, I.	Plantas medicinais do povo nawa. In: II Simpósio de Ciências Ambientais na Amazônia Sul Ocidental	Anais do II Simpósio de Ciências Ambientais na Amazônia Sul Ocidental. Recife: Even3, 2023.
COSTA, J. G. <i>et al.</i>	<i>Forest degradation in the southwest brazilian Amazon: impact on tree species of economic interest and traditional use</i>	Fire 2023, 6, 234. https://doi.org/10.3390/fire6060234
RUFINO, A. M. S.; SENNA, L. A. G.; OLIVEIRA, I.	Os povos indígenas, o livro didático e equivalente	Revista E-curriculum, (Puc-SP), v. 20, p. 1710-1728, 2022.
ALMEIDA, M. R. N. <i>et al.</i>	Ameaças à conservação do ecossistema das Campinaranas no extremo oeste do estado do Acre	Ciências Ambientais na Amazônia. Rio Branco: Strictu Sensus, 2022, v. 1, p. 11-25.
SILVA, S. S. <i>et al.</i>	Degradação florestal no estado do Acre: estimativa da extensão dos incêndios	Ciências Ambientais na Amazônia. Rio Branco:

	florestais e exploração madeireira	Strictu Sensu, 2022, v. 1, p. 146-159.
MELO, A. W. F. <i>et al.</i>	Impacto da rodovia proposta Cruzeiro do Sul-Pucallpa na Amazônia sul-ocidental	Ciências Ambientais na Amazônia. Rio Branco: Strictu Sensu, 2022, v. 1, p. 173-194.
BARBOSA, V.; LIMA, M. A. R.; OLIVEIRA, I.	O ensino das tecnologias de informação e comunicação na perspectiva dialógica	Arquitetura do conhecimento em contextos diversos. Curitiba - CRV, 2021, 178p.
ALMEIDA, M. R. N. <i>et al.</i>	<i>First record of courtship display of Strix huhula (Strigiformes: Strigidae)</i>	Brazilian Western Amazon. Ornithology Research. 2021. https://doi.org/10.1007/s43388-021-00050-5
LMEIDA, M. R. N.; OLIVEIRA, I.	Aves do campus Floresta	Universidade Federal do Acre. Cruzeiro do Sul, Acre, 2021. 198 p.
VITULE, J. R. S. <i>et al.</i>	<i>Non-native species introductions, invasions, and biotic homogenization in the Atlantic Forest</i>	The Atlantic Forest: Springer International Publishing, 2021, p. 269-295.
LAMBERTINI, C. <i>et al.</i>	<i>Biotic and abiotic determinants of Batrachochytrium dendrobatidis infections in amphibians of the Brazilian Atlantic Forest</i>	Fungal Ecology, v. 49, p. 100995, 2021.
SILVA, S. S. da <i>et al.</i>	<i>Burning in southwestern Brazilian Amazonia, 2016-2019</i>	Journal of Environmental Management, v. 286, p. 112189, 2021.
FONSECA, W. L. <i>et al.</i>	<i>Habitat use and activity of Bothrops bilineatus smaragdinus Hoge, 1966 in the western Brazilian Amazon (Serpentes: Viperidae)</i>	Herpetology Notes, v. 14, p. 567-580, 2021.
FONSECA, W. L. <i>et al.</i>	<i>Second record of the Resplendent Frog, Allophtyrne resplendens Castroviejo-Fisher, Pérez-Peña, Padial, and Guayasamin, 2012 (Anura: Allophtrynidae) in Brazil</i>	Herpetology Notes, v. 13, p. 161-163, 2020.
ALMEIDA, M. R. N. <i>et al.</i>	<i>Predation of the treefrog Osteocephalus leprourii (Anura: Hylidae) by the giant fishing spider (Acylosetes rufus) (Araneae, Ctenidae) in the western Brazilian Amazon</i>	Herpetology Notes, v. 13, p. 487-489, 2020.
ARAÚJO, I. B. <i>et al.</i>	Atendimento educacional especializado: uma visão da complexidade	Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental
OLIVEIRA, I.	Licenciatura indígena na formação de professores no estado do Acre	Belo Horizonte: Poisson, p. 98-107. 2020
ROSA, C. A. <i>et al.</i>	<i>Neotropical Alien Mammals: A Data Set Of Occurrence And Abundance Of Alien Mammals In The Neotropics</i>	Ecology (Data Papers): doi:10.1002/ecy.3115

OLIVEIRA, I.; KARLOKOSKI, A.; SILVA, J. A. C.	Ciência e conhecimentos indígenas: alguns temas científicos para escolas indígenas acreanas	Cruzeiro do Sul, Acre, 2020. 58 p.
ARAUJO, I. B.; DAMASCENO, M. A. C.; OLIVEIRA, I.	Educação inclusiva: reflexões sobre um estudo de caso em uma escola rural na Amazônia ocidental	O ensino de humanidades e linguagens. Rio Branco: Nepan, 2020, v. 01, p. 117- 136
ALMEIDA, M. R. N. <i>et al.</i>	Predation of the treefrog <i>Osteocephalus leprieurii</i> (Anura: Hylidae) by the giant fishing spider (<i>Ancylometes rufus</i>) (Araneae, Ctenidae) in the western Brazilian Amazon	Herpetology Notes, v. 13, p. 487-489, 2020
FONSECA, W. L. <i>et al.</i>	Second record of the Resplendent Frog, <i>Allophryne resplendens</i> Castroviejo-Fisher, Pérez- Peña, Padial, and Guayasamin, 2012 (Anura: Allophrynidae) in Brazil	Herpetology Notes, v. 13, p. 161-163, 2020
SILVA, S. S. <i>et al.</i>	Incêndios florestais e queimadas na Amazônia sul ocidental	SILVA, Sonaira Souza et al. Incêndios florestais e queimadas na Amazônia sul ocidental. Realización , p. 27, 2019.
SOUZA, F. S. C. <i>et al.</i>	Detecção de queimadas agrícolas no Estado do Acre através do GEE e QGIS	Conferência Internacional sobre Incêndios Florestais - Wildfire 2019, Campo Grande. Número Especial. Resumos. Brasília: ICMBio, 2019. v. 9. p. 249-249
SILVA, S. S. <i>et al.</i>	Sinergismo de variáveis climáticas e incêndios florestais no Estado do Acre	Wildfire 2019, Campo Grande. Número Especial. Resumos. Brasília: ICMBio, 2019. v. 9. p. 104-104
SILVA, V. L. T.; RODRIGUES, A. G. F.; OLIVEIRA, I. A.	A representatividade dos povos indígenas na literatura infantil em escolas do oeste amazônico brasileiro	VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e IV Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária - (R)ex(s)istências literárias na contemporaneidade, 2019, Florianópolis
DAGA, V. S. <i>et al.</i>	<i>Water diversion in Brazil threatens biodiversity</i>	AMBIO, v. 49, p. 165-172, 2019
KARLOKOSKI, A. <i>et al.</i>	Ciência em prática: curso de campo, formação docente e incentivo à pesquisa	Revista Communitas, v. 2, p. 207-223, 2018
FORTI, L. R. <i>et al.</i>	<i>Perspectives on invasive amphibians in Brazil</i>	PLoS One, v. 12, p. e0184703, 2017

Fonte: A autora, 2024.

Referente aos trabalhos acima listados, como os títulos sugerem, a maioria é vinculado ao debate sobre as relações entre as pessoas que vivem na Amazônia e o meio ambiente.

Contudo, uma parte expressiva do material bibliográfico produzido diz respeito às questões da educação e ensino, como os que demonstramos abaixo:

Figura 12: Trabalhos voltados ao multiculturalismo amazônico.



Fonte: Site do laboratório Etnolab, 2024.

5.1 Ciências e conhecimentos indígenas: alguns temas científicos para escolas indígenas acreanas

A obra de Oliveira, Karlokoski e Silva (2020), nasceu a partir de uma iniciativa conjunta de profissionais que atuam no curso de licenciatura indígena da Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta* e foi pensada com o intuito de servir como um material de apoio para auxiliar os professores de ciências que atuam em escolas indígenas no estado do Acre. Este material pode ser usado em qualquer série do ensino fundamental, cabendo ao professor adequar a linguagem do mesmo, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos. É importante salientar

que existem diferentes formas de conhecimentos, visões de mundo e saberes que devem ser valorizados.

Os autores da cartilha buscaram apresentar conceitos e temas científicos do cotidiano de uma maneira simples, de fácil entendimento para todos, com o intuito de realizar um diálogo entre conhecimento científico e saberes tradicionais nas escolas indígenas do estado do Acre.

A obra foi organizada a partir dos projetos realizados durante a formação de alunos indígenas da UFAC no curso de licenciatura indígena, projetos estes realizados pela área da ciência.

A seleção das pesquisas para a elaboração da obra baseou-se naquelas que abordaram questões cotidianas dos moradores das aldeias, estabelecendo conexões entre as ciências tradicionais indígenas e as ciências formais. O trabalho é constituído por capítulos redigidos por alunos indígenas, enquanto os organizadores desempenharam principalmente um papel orientador durante o processo. O principal objetivo dos pesquisadores é que os professores utilizem esse material como suporte didático, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

5.2 O tempo

É importante frisar que os autores Oliveira, Karlokoski e Silva (2020), não tratam o tempo como uma questão meteorológica, mas sim a partir da visão Huni Kuin. Oliveira (2020) argumenta que é praticamente impossível articular o conceito de tempo em palavras, uma vez que ele é compreendido através de vivências que refletem diferentes visões de mundo. O autor destaca que o tempo é uma entidade natural, existente independentemente da condição humana, sendo percebido como o contínuo de eventos passados, presentes e futuros. O ser humano desenvolveu métodos para medir esse tempo, compreendendo hoje sua natureza relativa e sua progressão em direção ao futuro.

Oliveira, Karlokoski e Silva (2020), introduz o conceito de medição do tempo a partir da perspectiva da cultura ocidental, baseada no movimento de rotação da Terra. Nessa abordagem, a unidade básica para medir o tempo é o segundo, que pode ser organizado em minutos, horas e dias. Uma das principais ferramentas para a organização do tempo é o calendário. Em seguida ele faz indagações de: como que os antigos indígenas percebiam a passagem do tempo antes de ter contato com os da cultura ocidental?

De acordo com Oliveira, Karlokoski e Silva (2020), os antigos povos Huni Kuin percebiam a passagem do tempo por meio das mudanças da natureza. Existe um calendário desse povo huni kuin ou tana birâti que foi criado pelos ancestrais e é um conhecimento tradicional deste povo. Nele é mostrado como eles contavam os dias, as estações, horas e semanas.

A partir da interação com os povos ocidentais a maioria dos indígenas começaram a usar seu calendário e o calendário tradicional de seu povo vem sendo cada vez menos utilizado pelos huni kuin. Porém ainda existem huni kuin que conseguem entender a passagem do tempo a partir da leitura da natureza. Por exemplo: é perceptível que existem diferentes tempos como o de plantar, colher, caçar trabalhar mais, trabalhar menos, o tempo em que os rios transbordam, o tempo da pesca etc. Tudo isso é baseado nas estações verão e inverno, no que a natureza traz, sendo esta a maneira de calcular o tempo, os ciclos da natureza que se repetem. Eram observados os ciclos da natureza, como o amadurecimento das frutas, o nascimento das flores, as secas, as chuvas e período de reproduções dos animais. É importante falar que para os antigos huni kuin um ciclo da seca e um da chuva correspondia a um ano.

Em relação ao calendário, o povo huni kuin o compreende da seguinte maneira: janeiro fruto do sapotá apodrecendo no chão; fevereiro: tempo dos filhotes de anta; março: tempo da goiaba; abril: tempo da flor da samaúma cair; maio: tempo dos animais gordos; junho: tempo da piracema de peixes subindo os rios comendo os frutos da pupunha; julho: tempo de derrubar a mata para plantar roçados; agosto: tempo da cigarra descer para a margem do rio; setembro: tempo da jia cantar; outubro: tempo dos filhotes de tatu; novembro: tempo do milho verde; dezembro: acontecimentos dos rituais.

5.3 A medicina tradicional huni kuin para prevenir a gravidez

Oliveira, Karlokoski e Silva (2020), trazem a explicação de métodos para prevenir uma gravidez que as antigas mulheres Huni Kuin utilizavam. O método utilizado era realizado através da medicina tradicional, porém é válido ressaltar que atualmente esse método já não é utilizado pela maioria das mulheres, embora ainda existam mulheres que fazem o uso do mesmo. O tratamento é realizado a partir da sabedoria dos pajés, onde primeiramente fazem as rezas no meio das flores, pedindo permissão à natureza para encontrar as doze plantas necessárias: banimã aka rau, awapunu nenausti, bi kuru pei, maî tamu pei, nunu tetsû, masê mawã pei, xumu dakabê pei, bata pai nanâke, rimi pause nenausti, rasîte nenausti, kuma puîki

peie kape pukunenautsi. Após coletar as plantas da floresta o pajé faz a lavagem delas para tirar todas as sujeiras. Depois ele as coloca em um recipiente com água, deixa até quase levantar fervura, deixando a água numa temperatura morna. Quando ela está ao ponto, a mulher deve utilizá-la para tomar banho e beber em substituição a água, não podendo tomar outro tipo de bebida durante o tratamento, assim como não pode comer doces. É indicado iniciar o tratamento tomando banho com a mistura no primeiro dia da menstruação ou no primeiro dia após dá à luz. Deve também fazer compressas na barriga e toda vez que a mulher urinar, fazer a lavagem com a medicina. Para mulheres que acabaram de dar à luz o tratamento é de 1 mês e para mulheres que iniciaram depois da menstruação, o tratamento é de 3 meses, ressaltando que não pode ter relação sexual com o parceiro no período do tratamento. Para os Huni Kuin essa cirurgia é capaz de secar o útero da mulher, sem nenhuma intervenção cirúrgica.

5.4 A cura física e espiritual dos huni kuin para o nisũ

Para os povos Huni Kuni a doença chamada de nisũ tem um significado tanto físico como espiritual e está ligada frequentemente a pressão arterial. O tratamento é realizado a partir de plantas medicinais e cantorias, onde o pajé faz o tratamento no enfermo durante três dias, com reza do pacari. Ao terminar a cantoria o paciente é virado da cabeça para os pés e seu espírito retorna para seu corpo.

5.5 A cura física e espiritual dos Huni Kuin para o quebrante

Para os povos Huni Kuin o quebrante é uma doença que afeta crianças de 0 a 7 anos, e é causada por pessoas de “olhar mal”, ou que estão com o corpo muito quente ou com muita fome. Ele é causado quando a pessoa nestas condições admira muito a criança, achando-a muito bonita, feia ou gordo. O quebrante é uma doença que pode matar. Então seu tratamento precisa ser o quanto antes. Quando a criança está com o quebrante, os sintomas são: esmorecimento do corpo, tristeza, sono, diarreia, falta de apetite e barriga fofa.

Durante o sono uma criança que está com o quebrante, começa a ter pesadelos, e neste momento seu espírito sai do corpo e fica voando no ar com os yuxibus. tratamento para essa doença é feito a partir da medicina tradicional e de orações e rezas de pakiri ika. O pajé vai até a floresta e retira sete medicinais curandeiras: bia burau, niwe shea, bekũ nĩti, nawami, xinuĩnĩ,

keinamî e ketatsa. que servirão para o banho de defumação da criança, banhando-se também o quarto e a rede da criança.

Esse tratamento é realizado todos os dias às seis horas da tarde por nove vezes seguidas. Além da defumação a criança também toma banho com ervas medicinais 3 vezes ao dia. São 26 ervas utilizadas para o preparo do banho. O pajé lava bem estas ervas e as coloca no fogo em uma grande e a retira antes de levantar fervura. Em cada cozimento o pajé utiliza nove ervas, até completar o cozimento das 26 ervas. Ao todo o tratamento dura 21 dias. Também é importante lembrar que durante o período de cura a criança precisa fazer uma dieta, sendo proibido o consumo de aves da mata que voam alto e de animais que vivem nas árvores.

5.6 Os animais também curam

Assim como a medicina não indígena faz o uso de diferentes animais para a fabricação de medicamentos, a medicina tradicional indígena tem um vasto conhecimento sobre os poderes curativos de vários tipos de animais, por meio do uso de carne, banha de animais em determinados tratamentos, assim como também fazem uso de outras partes como dentes, ossos, couro, bico, urina e chifre, para a cura de doenças. Para os povos indígenas algumas partes de animais são utilizadas para a confecção de amuletos de proteção contra espírito, assim como outros são transformados em pó e tomado como chá.

Os povos indígenas sabem que existem alguns tipos de animais cuja carne é reimosa (inflamatória) e que durante o tratamento de algumas doenças, não pode ser ingerida. Os povos indígenas respeitam a natureza e os animais que nela habitam pois são importantes para a nossa saúde.

5.7 A cura da onça para os nawas

De acordo com a pesquisa de Oliveira, Karlokoski e Silva (2020), os povos Nawa acreditam que a língua da onça pintada é muito poderosa para a cura da asma. O ancião da aldeia relata que o preparo do remédio se dar da seguinte forma: ao matar uma onça é retirada sua língua e colocada ao sol para secar. Após esse processo a língua é colocada no fogo em brasa e depois. Deve-se moê-la até virar pó. Com esse pó é feito um chá e dado para o doente de asma sem que ele saiba o que é.

Quando o doente é homem, a língua deve ser de uma onça fêmea, e quando a doente é uma mulher, a língua deve ser de uma onça macho. Esta prática atualmente é raramente praticada, pois os povos nawa preservam os animais e caçam apenas por necessidade, visto que caçar demais geraria um desequilíbrio na natureza. No entanto é válido falar destes conhecimentos tradicionais para que assim a cultura deste povo não seja esquecida.

Como demonstrado, a obra *Ciência e Conhecimentos indígenas* recupera práticas culturais e crenças de alguns povos tradicionais do estado do Acre, sendo, assim, uma obra de grande importância para a cultura regional, pois manifesta conhecimentos acerca da natureza, adquiridos a partir de muitas observações e convívio com a cultura. A partir desta obra percebemos que é possível estabelecer um diálogo entre diferentes saberes de uma maneira coesa.

5.8 Licenciatura indígena na formação de professores no estado do Acre

No livro organizado por Silva, Scheibel e Shitska (2020), intitulado *Ensino de ciências nas aldeias do Acre*, em seu capítulo 9, Oliveira (2020), discute sobre os desafios do ensino de ciências no ambiente escolar das aldeias indígenas, mostrando diferentes situações observadas em aldeias indígenas do estado do Acre e trazendo o debate sobre a importância da valorização do ensino de ciências nas comunidades indígenas, de uma maneira que garanta um diálogo entre o conhecimento tradicional e o conhecimento ocidental, para que, desta maneira, se alcance o direito a educação para todos os cidadãos brasileiros.

A metodologia da pesquisa foi o estudo etnográfico, onde utilizou-se de uma amostra de 05 das 129 aldeias oficialmente registradas (CPI-Acre, 2019). A amostra é resultado das observações e diálogos informais com os moradores das comunidades indígenas. As observações geraram os dados para análise, possibilitando a identificação dos padrões descritos no trabalho.

De acordo com Oliveira (2020), o ensino de ciências nas escolas indígenas é de fundamental importância pois, a partir deste contato, os indígenas irão entender, de maneira mais clara, as transformações do mundo que os rodeia. Desta forma, entender a ciência ocidental, auxilia no diálogo de saberes indígenas e não indígenas. Para Campos (2002, p. 64), “o conhecimento só poderá se estabelecer através do diálogo que, pela consciência da diferença, permitirá aos dois o reconhecimento pela diferença, não só em cada um deles, mas também em outras leituras de situações e contextos socioculturais”.

Todavia muito ainda precisa ser feito para que realmente exista essa cooperação entre o ensino de ciências ocidental e o ensino indígena, visto que os conteúdos desta disciplina possuem uma grande contextualização ocidental e a aprendizagem indígena possui suas singularidades e peculiaridades. A criança indígena nasce em um contexto em que os saberes são passados através das suas vivências cotidianas e, a partir do conhecimento das pessoas mais velhas, que costumam passar esses conhecimentos oralmente, de geração em geração.

Quando a criança entra no universo escolar se depara com um mundo diferente de tudo que viveu antes, e na maioria dos casos, as vivências anteriores não se coadunam com as experiências e culturais das tradições ocidentais. Por isso, Oliveira (2020), argumenta que a prática do ensino de ciências é desafiadora, principalmente, quando esta é ensinada para o universo indígena, principalmente porque, em algumas destas comunidades, é utilizada a língua materna, distante do vocabulário específico que perfaz o horizonte epistemológica da ciência moderna

Outro fato é que cada população indígena tem um nível diferente de relacionamento com a língua e com as tecnologias da sociedade não indígena, o que dificulta a transmissão do conhecimento. Oliveira (2020), pondera que um dos maiores desafios para trabalhar com o ensino de ciências nas comunidades indígenas é a falta de investimento na formação continuada dos professores. Ressente-se da falta de uma capacitação voltada para o universo educacional indígena, trazendo bases epistemológicas e também ferramentas pedagógicas fundamentais para esta prática docente.

Silva (2013, p. 78), por sua vez, argumenta sobre a importância de haver um curso destinado para pessoas indígenas no extremo da Amazônia ocidental:

A criação de um curso superior para índios na região mais ocidental do Brasil representa uma experiência de ampliação da capacidade de organização de suas comunidades para a atividade do ensino escolar. Para boa parte das comunidades indígenas significou também a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades.

Outra necessidade é os materiais didáticos e paradidáticos específicos para determinada comunidade, trazendo verdadeiras informações sobre estes povos e não apenas estereótipos. Obras desta natureza precisam ser elaboradas com um olhar voltado às especificidades, segundo orientado pelo RCNEI e levar em consideração as especificidades dos povos indígenas, tendo uma visão para a cultura deste povo que está intimamente ligada no aprender pela experiência, utilizando recursos naturais e adquirindo conhecimento através dos mais velhos.

Para que isso aconteça de acordo com Baptista e Nascimento (2017), é preciso que o professor de ciências conheça verdadeiramente aquela comunidade e seus costumes, para assim, realizar uma prática adequada, preservando as tradições e costumes do povo. É necessário ter livros didáticos de qualidades para que o professor consiga orientação para adequar as ferramentas, com o objetivo de ampliar e explicar cientificamente os conhecimentos tradicionais específicos de cada comunidade indígena.

De acordo com Oliveira (2020), esses materiais precisavam está nas escolas indígenas como recurso metodológico do professor e meio de aprendizado para os alunos. Entretanto, esses matérias são raros, geralmente são meterias superficiais o que limita o professor. O docente precisa ser pesquisador e levar o aluno a pesquisar e, a partir disso, é necessário desenvolver ações de pesquisas entre sala de aula e biblioteca.

Oliveira (2020), no decorrer da pesquisa, fala sobre o curso de licenciatura indígena ofertado pela UFAC-Campus floresta. Este curso é voltado para a formação de docentes em nível superior e as vagas são destinadas exclusivamente para indígenas do estado do Acre.

De acordo com Silva (2013), a origem do curso de Licenciatura Indígena da Ufac (CLI) se deu a partir das lutas enfrentadas pelos povos tradicionais do estado, em busca de uma educação de qualidade e diferenciada, onde suas culturas fossem valorizadas neste processo, mas também lhes desse acesso à educação formal.

O curso oferece três modalidades de habilitação, sendo a primeira: linguagens e artes; a segunda: ciências da natureza e a terceira: humanidades. O mesmo é estruturado em módulos semestrais, onde uma fase é desenvolvida de maneira presencial dentro da universidade, e uma fase intermediária, que é desenvolvida nas aldeias de origem dos discentes. Durante esta fase os professores da universidade se deslocam até as aldeias dos alunos e acompanham suas atividades de pesquisa. A partir disso, é perceptível que existe uma oportunidade de trocas de saberes e visões de mundo.

Cinco das 16 etnias existentes no estado do Acre estão representadas no Curso de Licenciatura Indígena, sendo elas: Nukini, Náwa, Huni Kuĩ/Kaxinawá, Apolima Arara e Shanenawa.

No ano de 2017, depois de três anos sem oferecimento de vaga, a instituição (UFAC) promoveu a abertura de um novo processo seletivo que possibilitou a inserção de 50 novos alunos no curso de graduação para licenciatura indígena.

Segundo Oliveira (2020), foram visitadas seis aldeias durante as atividades do curso e as escolas que apresentavam melhores condições de estrutura foram as do município de Mâncio Lima (aldeias República e Meia Dúzia, no território Nukini, e aldeia Zumira, nos Náwas), a

aldeia do Caucho (Huni Kuĩ/Kaxinawá), nos limites de Tarauacá e Nova Fortaleza (também Huni Kuĩ/Kaxinawá), em Santa Rosa do Purus.

Para Oliveira (2020), estas aldeias possuem em comum, o fato de terem certa proximidade com as cidades, o que, conseqüentemente, possibilita a manutenção das construções escolares pelos órgãos responsáveis. A escola da comunidade do Caucho contava com laboratório de informática, algo raro nas comunidades rurais. Essa conquista se justifica por ser uma comunidade populosa, que atende muitos estudantes, conseqüentemente isto influencia o poder público a ter um olhar mais atento às suas demandas.

Já a escola da comunidade Jacobina, da etnia Huni Kui/Kaxinawá, que ficava mais distante do centro urbano, contabilizando cerca de meio dia de barco durante a época visitada, estava impossibilitada de uso, devido a enchente que tinha acometido em anos recentes.

As aulas haviam sido transferidas para o cupixau (em Hatxa Kui Shubuã), uma grande casa que era usada para realizar as festividades da comunidade, porém existia necessidade de manutenção, pois as condições precárias inviabilizavam as aulas naquele lugar, visto que as cadeiras estavam quebradas, haviam goteiras no telhado de palha, as lousas estavam muito desgastadas.

Para Oliveira (2020), mesmo que a comunidade Jacobina seja dentre as comunidades citadas a mais forte em manter suas raízes culturais fundamentada fortemente em um ensino cultural voltado as tradições do povo Huni Kui/Kaxinawá, o cenário em que este ensino é dado evidentemente não fornece as condições essenciais para um ensino de qualidade e eficaz.

Outro fator que dificulta a aprendizagem do ensino de ciências nas aldeias é a falta de energia elétrica nas escolas em tempo integral. Durante a pesquisa foi possível perceber que a maioria das aldeias não possuíam energia elétrica e poucas possuem gerador elétrico a combustão, que não é utilizado com frequência.

Como o ensino de ciências tem utilizado cada dia mais recursos tecnológicos como imagens e vídeos, assim como outros recursos didáticos, é notório a desvantagem em relação à transmissão de conceitos complexos, visto que estas ferramentas podem facilitar a compreensão dos mesmos. Oliveira (2020), traz a reflexão sobre como poderia ser trabalhado a teoria celular com o uso da tecnologia, podendo ser feito a exibição de vídeos e fotografias que explicassem determinado conteúdo ao invés de desenhos nas lousas.

Com relação aos laboratórios físicos de ciências, de acordo com Oliveira (2020) não foi observada nenhuma escola indígena que possuísse um. Assim, uma das alternativas seria o uso da própria natureza como laboratório, visto que as escolas indígenas se situam em áreas muito ricas em termos de biodiversidade e recursos naturais, e em geral se fincam em amplos

territórios. Outra alternativa que pode se adequar ao universo indígena é a construção de hortas, plantação de árvores, e até mesmo uma estrutura simples em que se possa realizar experimentos simples de biologia, física e química. Oliveira (2020) traz o projeto iniciado pelos professores da escola da aldeia Nukini (Republica). O projeto visa a construção de uma horta, onde as hortaliças nela cultivadas serão utilizadas na merenda escolar, assim como também foi construído um espaço para o reflorestamento de espécies nativas.

A concretização deste projeto abre um leque de possibilidades de atividades para o ensino de ciências. Estas ações mostram como as comunidades indígenas podem ser inovadoras em suas práticas de ensino. Oliveira (2020), enfatiza novamente que a decisão de como o ensino de ciências das comunidades indígenas deve ser ministrado depende das decisões tomadas pela comunidade indígena em acordo com a equipe gestora da escola e o corpo docente. Oliveira (2020), menciona que durante toda a pesquisa houve um padrão uniforme em relação ao ensino de ciências nas comunidades escolares visitadas, que foi a escassez de material didático voltado para o ensino de ciências nas aldeias.

Em algumas comunidades existem literaturas específicas, principalmente na comunidade Huni Kui/Kaxinawá, onde antropólogos e organizações têm trabalhado há tempos. Livros e livretos com o vocabulário Hatxa Kui, calendários e guias de plantas medicinais huni kui foram achados, mas o número era reduzido e o acesso a novas edições limitado em vista da dificuldade de distribuição do mesmo. Por fim, conclui-se que os materiais impressos utilizados nas escolas indígenas vêm da secretaria estadual ou municipal de ensino e faz pouco uso da realidade do ensino indígena. Sendo assim não os alunos indígenas como membro da sociedade, como um cidadão crítico e participativo.

Diante das aldeias observadas foi perceptível que as vivências do ensino nas aldeias acreanas são diversas e complexas, pois existem ainda comunidades indígenas que optam por manter uma educação baseada nos conhecimentos tradicionais. Todas as lideranças demonstraram anseio por profissionais indígenas com o ensino superior atuando em suas próprias aldeias e trabalhando junto e para os seus parentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre o multiculturalismo implica conjecturar-se sobre o cálculo da alteridade, levando-se em conta o outro, como diferente, mas nem por isso, inferior ao eu. A forma como enxergamos os outros como portadores de diferença, nos afasta ou aproxima da posição multicultural. Decorre do multiculturalismo o elogio à diferença, confluindo para a constatação da diversidade humana, o repúdio à violência e a alegria diante do novo.

A ideia da realização do trabalho de pesquisa aqui exposto partiu da compreensão de que a Amazônia é território multiétnico, e por isso mesmo, multicultural. E assim sendo, instigamos saber como que a escola lida com as diferenças em seu ambiente formativo. Ciente das dificuldades de realização de uma pesquisa aprofundada sobre essa temática na Amazônia, em razão de sua amplitude territorial e das condições objetivas e temporais para um empreendimento tão complexo, optamos por uma visada sobre trabalhos acadêmicos-científicos que se ocuparam das questões multiculturais em solo amazônico. A partir dessa definição, realizamos uma pesquisa bibliográfica, mapeando artigos, resumos publicados em anais de congressos, livros e capítulos, que tratam da questão dos princípios multiculturais. No lastro desse material, mapeamos também propostas de intervenção pedagógica e cultural, com viés multidisciplinar e multicultural, para dinamizar o ensino de ciências nas escolas.

O multiculturalismo influencia campos disciplinares diversos. Como apresentado neste trabalho, confronta-se frontalmente às visões hegemônicas da ciência ortodoxa e da cultura eurocentrada, aceitando amplamente as diferenças no modo de pensar e agir de pessoas e grupos, celebrando a riqueza dos conhecimentos tradicionais e às práticas culturais que escapam aos padrões homogeneizadores dos centros. Voltando ao campo científico, o multiculturalismo tonifica algumas áreas do conhecimento, como a etnobiologia, dedicada a tratar as complexas relações entre as comunidades humanas e o ambiente ao seu redor. Vale à pena destacar que esta abordagem não se limita a compreender os conhecimentos tradicionais sobre a biodiversidade, mas também busca uma simbiose com o ensino formal, visando a valorização dos saberes locais e a promoção da conservação da biodiversidade.

Esta pesquisa se concentrou em analisar como o multiculturalismo se relaciona a novas práticas de ensino em relação ao ensino escolar, tendo como escopo central a exploração das possibilidades e desafios associados à incorporação das práticas multiculturais na formação de alunos, mapeada em trabalhos de pesquisadores que se debruçam sobre esta temática na Amazônia. Busca-se compreender como as escolas atuam para pode catalisar a valorização dos conhecimentos tradicionais, impulsionar a conservação da biodiversidade e fomentar uma

educação mais envolvente e contextualizada. Através de uma metodologia de revisão bibliográfica desenvolvida no sitio do Google Acadêmico, a pesquisa oferece uma visão atualizada e fundamentada das pesquisas relacionadas a esse tema desenvolvidas no âmbito da Amazônia brasileira, trazendo contribuições valiosas para a intersecção entre Multiculturalismo, Etnobiologia e Educação.

A pesquisa realizada mostrou o quão é importante compreender e utilizar práticas multiculturais no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, valorizar a cultura de cada indivíduo, incluindo no discurso e na prática das escolas, todas as formas de conhecimento, pois apenas desta forma conseguiremos incluir verdadeiramente todos os alunos no universo escolar.

Diante dos trabalhos analisados percebemos que, por mais que a região amazônica seja o lugar no país com a maior diversidade cultural, é nítido que as escolas desta região ainda não possuem verdadeiramente um ensino escolar multicultural.

A educação multicultural deve ser vista como uma prática social relacionada intimamente com as diferentes dinâmicas da comunidade escolar. O multiculturalismo é tanto escolar como social. A sociedade e a escola precisam unir suas ações no processo de educação multicultural, pois o processo educacional se desenvolve em contextos formais e informais. É esta proposta, de integração plena entre escola e sociedade em sua forma mais plural que precisamos nos currículos escolares, mas sabemos que a nossa realidade é outra, onde a maioria dos educadores desconhecem o real conceito de uma educação multicultural, sendo, assim, necessário divulgar esta visão e os estudos desenvolvidos sobre o tema, a fim de superar o preconceito, etnocentrismo e a discriminação.

Outro ponto fundamental é a importância da educação em investir no processo de formação continuada para os professores, visto que na maioria dos casos são eles que levam a culpa por não executarem uma prática que valorize as diferenças, quando, muitas vezes, os mesmos não possuem conhecimento sobre o tema. É necessário, pois, motivar os docentes para que haja uma prática multicultural concentrada na necessidade de rever alguns conceitos das políticas atuais e instigar os professores a não negligenciarem o multiculturalismo escolar e extraescolar.

Durante a pesquisa bibliográfica pudemos analisar que os currículos das escolas da Amazônia, em sua maioria ainda seguem uma visão hegemônica, valorizando apenas uma forma de cultura. Sabemos que é fundamental um currículo para a construção de políticas de igualdade articuladas com políticas de identidade.

Os docentes são um dos principais agentes para mediar o processo de transformação social, utilizando estratégias metodológicas que possibilitem o discurso e trocas de saberes

sobre as diferentes culturas, costumes, linguagens e crenças existentes, garantindo que os alunos possam participar verdadeiramente das aulas, e as vejam como um espaço de libertação, sem discriminação e preconceito. Uma prática multicultural nos ensina a conviver, respeitar as diversidades culturais existentes em nosso meio, e a reconhecer que existe o outro, que existe o diferente e todos os grupos merecem ser respeitados e não inferiorizados ou excluídos de seus direitos.

A prática pedagógica multicultural é de suma importância para a discussão e conhecimento da diversidade cultural na Amazônia, pois a mesma destaca a multiplicidade de saberes e indivíduos, assim como a importância do respeito às diferenças existentes na região. Pode, dessa forma, possibilitar a emancipação humana, tendo em vista que traz ao aluno a possibilidade de o mesmo tornar-se um sujeito histórico, participativo, crítico, criativo, interessado e protagonista na transformação social, a partir da problematização das condições de vida e trilhando trajetórias para a superação da exclusão social.

Outro ponto é que a prática multicultural contribui para uma aprendizagem significativa dos alunos, pois parte do contexto social em que os alunos estão inseridos e assim desenvolve o senso crítico e forma cidadãos ativos na sociedade. Sabemos que a educação é uma construção na qual existe um compartilhamento de saberes entre professores e alunos.

Portanto, sabemos que o homem moderno da Amazônia, mesmo inserido em um contexto altamente influenciado pelo capitalismo e pela cultura de outras regiões do Brasil, ainda precisa valorizar seus costumes nativos, principalmente, pela influência que decorre da riqueza ética, multicultural e diversa que habita tanto na natureza física quanto humana, servindo de sustentação para os modos de ser e de entender o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABU-EL-HAJ, M. F. Multiculturalismo e educação multicultural: o debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 195-213, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/847>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- AIKENHEAD, G. S. Science communication with the public: a cross-cultural event. *In*: STOCKLMAYER, S. M.; CORE, M. M.; BRYANT, C. (ed.). **Science communication in theory and practice**. Canberra: Springer-Science, 2001. v. 14, cap. 2, p. 23-45. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0620-0_2#citeas. Acesso em: 06 jul. 2023.
- ARRETCHE, M. T. S. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 39, p. 3-40, 1995. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/issue/view/47/38>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAPTISTA, G. C. S.; NASCIMENTO, J. C. A. do. Formação de professores de ciências para o diálogo intercultural: análise de um caso. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 31, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/33342>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BAUBIER, A. S. M.; REIS. **O museu e a diversidade cultural na Amazônia: um olhar sobre o brinquedo indígena como objeto de educação intercultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2011.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001. v. 4. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-04-ciencias-naturais.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. 3. ed. Brasília: ME, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Manual direitos humanos no cotidiano**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos Humanos/Unesco/USP, 1998.

CAMPOS, M. D'O. Etnociências ou etnografia de saberes, técnicas e práticas. *In:* AMOROSO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. P. (ed.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. São Paulo: Unesp/CNPq, 2002. p. 46-92.

CÂNCIO, R. N.; ARAÚJO, S. M. Educação escolar, saberes culturais e práticas educativas dos rezadores de almas na Amazônia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1864-1884, out./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8766>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CARNEVSKIS, C. C. Debates sobre cultura no espaço escolar: desafios do professor de artes nas escolas públicas de educação básica. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 50-63, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5902>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CARRIL, M. G. P.; NATÁRIO, E. G.; ZOCCAL, S. I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel: uma reflexão teórica. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 68-78, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30818>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CARVALHO, A. M. P. A inter-relação entre a didática das ciências e a prática de ensino. *In:* SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (org.). **Formação docente em ciências: memórias e práticas**, Niterói: Eduff, 2003, p. 117-135.

CAVALCANTE, M. S. N. **Educação intercultural: uma possibilidade para o desenvolvimento de formas educativas diferenciadas**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

COELHO, W. D. N. B.; COELHO, M. C. Por linhas tortas a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 137-155, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/257>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS. **Día Internacional de los Museos**. [2023]. Disponível em: <https://icom.museum/es/noticias/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COSTA, E. K. S. L. da *et al.* A ilustração científica no ensino de ciências como ferramenta etnobiológica. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, [s. l.], v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/viewFile/120/120>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DALMOLIN, G. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão do recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: Edufac, 2004.

DAVID, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. da S. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 111-125, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JVrQGJYWbh5zj9Gsb9nVgqz/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [s. l.]: [MEC], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

DIEGUES, A. C. (org.). **Os saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: Sisnama, 2000. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidades%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2011.

ESQUIROL, J. M. **La resistencia íntima**: ensayo de una filosofía de la proximidad. [s. l.]: Acantilado, 2015.

FARIÑAS DULCE, M. J. **Democracia e pluralismo**: um olhar em busca da emancipação. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2019.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M. **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, W. L. *et al.* Second record of the Resplendent Frog, *Allophryne resplendens* Castroviejo-Fisher, Pérez-Peña, Padial, and Guayasamin, 2012 (Anura: Allophrynidae) in Brazil. **Herpetology Notes**, v. 13, p. 161-163, 2020. Disponível em: <https://www.biotaxa.org/hn/article/view/57497>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, A. **Literatura, folclore, gramática, apêndices: variantes e índices**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Cadernos do cárcere, 6).

KYMLICKA, W. **Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights**. [s. l.]. Oxford University Press, 1996.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. R. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 59-80.

LOPES, S. **Bio: volume único**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPEZ, N. S.; NENEVÉ, M.; AMARAL, N. F. G. Por um ensino multicultural da Amazônia. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, Porto Velho, v. 2, n. 1, p. 203-218, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/748>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção cotidiano escolar).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARRAMAIO, G. **Poder e secularização: as categorias do tempo**. São Paulo: Unesp, 2018.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2007.

- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, G. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- MIRANDA, D. S. **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. C. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, abr., 1996. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/645>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- MORTIMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2002, p. 25-35. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4148>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividades discursivas nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, 2002. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/562>. Acesso em: 30 abr. 2023
- NOBLES, W. W. The infusion of African and African American content: a question of content and intent. *In*: HILLIARD, A. G.; PAYTON-STEWART, L.; WILLIAMS, L. O. **Infusion of African and African American content in the school curriculum: proceedings of the first national conference**. Chicago: Third World Press, 1990. p. 5-26.
- OLIVEIRA, A.; GOMES, F. A Etnobiologia como aliada na conservação. *In*: INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY SEMINAR ON ENVIRONMENT AND SOCIETY, 1.; SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM MEIO AMBIENTE, 2. 2018, Morrinhos. **Anais [...]** Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2018. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sias/article/view/14142/11151>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- OLIVEIRA, C.; THÉ, A. P. G. Etnobiologia diante um olhar interdisciplinar na formação continuada. **Ethnoscientia: Revista Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia**, Altamira, v. 7, n. 2, p. 52-63, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscientia/article/view/12227>. Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, I. Ensino de ciências nas aldeias do Acre. *In*: SILVA, J. A. C. da; SCHEIBEL, M. F.; SHITSUKA, R. (org.). **Licenciatura indígena na formação de professores no estado do Acre**. Belo Horizonte: Poisson, 2020, p. 98-107.

OLIVEIRA, I.; KARLOKOSKI, A.; SILVA, J. A. C. (org.). **Ciência e conhecimentos indígenas**: alguns temas científicos para escolas indígenas acreanas. Cruzeiro do Sul: Ufac, 2020.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PATRÍCIA, M. A.; AMARAL, N. F. G. Multiculturalismo folclórico e/ou multiculturalismo crítico: o que pratica a escola? **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, Porto Velho, v. 4, n. 1, p. 109-123, 2014.
<https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/1149?articlesBySimilarityPage=1>. Acesso: 16 jul. 2022.

PEREIRA, A. **Educação multicultural**: teorias e práticas. Porto: Asas, 2004.

PEREIRA, C. J. T.; LIMA, I. D.; BENARROSH, P. F. P. M. Diálogo sobre a formação de educadores, currículo e multiculturalismo na Amazônia. **Revista Labirinto**, ano 11, v. 15, p. 35-43, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/948/1047>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SAMPA. Compositor e intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1978. 1 CD (45 min)

SANTANA, J. D. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: língua-vidas em português. **Linha D' Água**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 47-66, 2012.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 149-166.

SILVA, A. **Educação intercultural e diálogo entre diferentes saberes**: desafios e possibilidades no ensino de ciências da escola básica. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Feira de Santana, Salvador, 2022. Disponível em:
https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/35562/3/Dissertação_AdielleAlmeida.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, J.; RAMOS, M. Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 121-146, 2019. Disponível em:
<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1351/0>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SILVA, M. D. N. C. Projeto Alfabilíngue: uma proposta de formação para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. *In: JEFFREY, C. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação popular*. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2015. v. 1, p. 11-102.

SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 130-149.

SILVA, M. L. S.; BAPTISTA, G. C. S. Conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências. *Gaia Scientia*, João Pessoa, v. 12, n. 4, p. 90-104, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/view/38710>. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVA, M.; SANTANA, I. Oficina de teatro na escola: uma ação formativa para professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Nazaré da Mata-PE. *In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 16.; ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 4., Nazaré da Mata, 2017. Anais [...] Nazaré da Mata, 2017. p. 375-378*. Disponível em: http://upe.br/matanorte/wp-content/uploads/2018/03/Anais-da-Semana-Universit%C3%A1ria_UPE_CMN_2017_.pdf#page=375. Acesso em: 25 set. 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, G. B.; PACHECO, L. M. B. Estratégia de ensino com foco na linguagem visual em contexto multicultural. *Revista Geometria Gráfica*, Recife, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/geometriagrafica/article/view/236125>. Acesso em: 25 set. 2022.

SOUZA, R. R.; COLARES, A. A. **O inter/multicultural na formação docente: implicações para a prática pedagógica no contexto amazônico**. Amazonas: UFOPA, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, C. S.; OLIVEIRA, R. A. **Cultura e identidade: o papel da diversidade no ambiente escolar**. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2017.

VALCÁRCEL, A. **De ética y política: sobre un pretérito imperfecto**. Madrid: Cátedra, 2004.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

WYMAN, S. L. **Como responder à diversidade cultural dos alunos**. Porto: Asas, 2000.