



## EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

*Izanete Marques Souza<sup>1</sup>*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Itapetinga, BA, Brasil*

*Eliana do Sacramento de Almeida<sup>2</sup>*

*Universidade do Estado da Bahia (DEDC VII), Senhor do Bonfim, BA, Brasil*

*Ana Lúcia Gomes da Silva<sup>3</sup>*

*Universidade do Estado da Bahia (DCH IV), Jacobina, BA, Brasil.*

**Resumo:** Este texto objetiva apresentar reflexões teórico-práticas acerca das identidades (des)veladas nos processos formativos e das demandas atuais e urgentes para os docentes, quanto às ações afirmativas. Realizou-se revisão bibliográfica para a tessitura teórica a partir de Bauman (2005), Candau (2012), Macedo (2007), McLaren (2000), Silva (2013), Silva (2014), Souza (2011; 2015), Woodward (2014), dentre outros. Os resultados evidenciaram a importância do trabalho docente pautado na diferença enquanto aspecto fundante para o trato com a alteridade e o respeito à diferença de modo a ampliar o autorreconhecimento étnico; da identificação das tensões da identidade que interferem no convívio com a diversidade; e a necessidade da discussão das culturas negra e indígenas nos currículos das escolas e universidades, por ser essencial que docentes, discentes e profissionais da saúde compreendam e respeitem a cultura e os modos de viver dos povos e territórios onde exercerão suas funções laborais como um conjunto de ações afirmativas.

**Palavras-Chave:** Alteridade; Formação Docente; Identidade.

## EDUCATION AND AFFIRMATIVE ACTION

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Diversidade (UNEB/DCH IV). Docente de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Itapetinga. Líder do GEPEDET – Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias. *E-mail:* [izanete.souza@ifbaiano.edu.br](mailto:izanete.souza@ifbaiano.edu.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9202-1228>

<sup>2</sup> Doutoranda em Enfermagem e Saúde (UFBA). Mestre em Educação e Diversidade (UNEB/DCH IV). Professora Auxiliar na Universidade do Estado da Bahia – (UNEB/DEDC VII Senhor do Bonfim / Enfermagem). Vice-Coordenadora do Laboratório de História e Cultura Afro-brasileira e Currículo Mariinha Rodrigues (LahAfro). *E-mail:* [esalmeida@uneb.br](mailto:esalmeida@uneb.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0305-2469>

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade do estado da Bahia (DCH IV Jacobina). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (UNEB/DCH IV) e do Curso de Letras Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação (DIFEBA). *E-mail:* [analucias12@gmail.com](mailto:analucias12@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3880-3322>



**Abstract:** This text aims to present theoretical and practical reflections on the (un)veiled identities in the formative processes and the current and urgent demands for teachers, as to affirmative actions. A literature review was carried out for the theoretical tessitura from Bauman (2005), Candau (2012), Macedo (2007), McLaren (2000), Silva (2013), Silva (2014), Souza (2011; 2015), Woodward (2014), among others. The results showed the importance of the teaching work based on the difference as a founding aspect for dealing with otherness and respect for difference in order to expand ethnic self-recognition; the identification of identity tensions that interfere in living with diversity; and the need to discuss black and indigenous cultures in the curricula of schools and universities, because it is essential that teachers, students and health professionals understand and respect the culture and ways of living of the peoples and territories where they exercise as a set of affirmative actions.

**Keywords:** Identity; Otherness; Teacher Training.

### EDUCACIÓN Y ACCIÓN AFIRMATIVA

**Resumen:** Este texto tiene como objetivo presentar reflexiones teóricas y prácticas sobre las identidades (des) reveladas en los procesos de formación y las demandas actuales y urgentes de los docentes, en cuanto a acciones afirmativas. Se realizó una revisión bibliográfica para el marco teórico de Bauman (2005), Candau (2012), Macedo (2007), McLaren (2000), Silva (2013), Silva (2014), Souza (2011; 2015), Woodward (2014), entre otros. Los resultados evidenciaron la importancia de la labor docente basada en la diferencia como aspecto fundamental para afrontar la alteridad y el respeto a la diferencia con el fin de expandir el autorreconocimiento étnico; la identificación de tensiones de identidad que interfieren con la convivencia con la diversidad; y la necesidad de discutir las culturas negra e indígena en los planes de estudio de las escuelas y universidades, pues es fundamental que los docentes, estudiantes y profesionales de la salud comprendan y respeten la cultura y formas de vida de los pueblos y territorios donde desempeñarán sus funciones laborales como un conjunto de acciones afirmativas.

**Palabras-clave:** Alteridad; Formación del profesorado; Identidad.

### ÉDUCATION ET ACTION POSITIVE

**Résumé:** Ce texte vise à présenter des réflexions théoriques et pratiques sur les identités (non) révélées dans les processus de formation et les demandes actuelles et urgentes d'enseignants, quant aux actions positives. Une revue bibliographique a été réalisée pour le cadre théorique de Bauman (2005), Candau (2012), Macedo (2007), McLaren (2000), Silva (2013), Silva (2014), Souza (2011; 2015), Woodward (2014), entre autres. Les résultats ont montré l'importance d'un travail d'enseignement basé sur la différence en tant qu'aspect fondamental pour faire face à l'altérité et au respect de la différence afin d'élargir la reconnaissance de soi ethnique; l'identification des tensions identitaires qui interfèrent avec la vie avec la diversité; et la nécessité de discuter des cultures noires et autochtones dans les programmes scolaires et universitaires, car il est essentiel que les enseignants, les étudiants et les professionnels de la santé comprennent et respectent la culture et les modes de vie des peuples et des territoires où ils exerceront leurs fonctions, comme un ensemble d'actions positives.

**Mots-clés:** Altérité; Formation des enseignants; Identité.

## INTRODUÇÃO

Este texto se situa no campo da educação, em interface com a área da saúde, com ênfase nas culturas negras e indígenas e toma como objeto de estudo a diversidade étnica. O estudo bibliográfico surge a partir da seguinte indagação: Como os conhecimentos da história dos afro-brasileiros, africanos e indígenas do território baiano podem contribuir para a formação dos licenciandos em Pedagogia e demais cursos de licenciatura, graduandos da área de saúde, em especial do curso de Enfermagem, por meio de disciplinas específicas que aprofundem o estudo acerca das culturas negras e indígenas? O objetivo central é apresentar reflexões teórico-práticas acerca das identidades (des)veladas nos processos formativos bem como as demandas atuais e urgentes para os docentes, quanto às relações pautadas no respeito à diversidade étnica de combate ao racismo a partir de dados obtidos pela revisão bibliográfica. Ressaltamos ainda que as reflexões aqui apresentadas têm a perspectiva de potencializar a divulgação das ações afirmativas por acreditarmos que para além dos programas e políticas, a exemplo das políticas de cotas e dos programas de bolsas e auxílios financeiros implementados nas instituições de ensino superior (IES).

Dado este contexto inicial é importante ressaltar que, a opção por articular educação e saúde neste trabalho justifica-se pela situação comum enquanto egressas e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, bem como suas inserções nas pesquisas desenvolvidas: Educação em Saúde na Comunidade Quilombola de Tijuaçu, Senhor do Bonfim – Bahia; e Formação Docente no IF Baiano Itapetinga: Demandas Coletivas, Permanência e Êxito Estudantil. Percebe-se então, a intersecção entre suas pesquisas e a necessidade desta escrita colaborativa com o fito de explicitar a urgência em ampliar – em alguns casos iniciar – o trabalho educativo sistematizado com o multiculturalismo crítico e transformador e com a interculturalidade, especialmente nas escolas quilombolas e indígenas.

No decorrer do texto, defende-se a necessidade de que as IES, além de propiciar reflexões sobre identidade e alteridade em um processo interdisciplinar, aqui considerado como a interação entre componentes curriculares, onde as mesmas mantêm sua identidade, dialogam e ampliam o olhar e a abordagem destas questões; e transdisciplinar, onde se observa um nível de integração disciplinar com diluição das fronteiras, em busca de novos paradigmas a partir de uma visão holística, também ofereçam, no currículo dos cursos de licenciatura e bacharelado, de Pedagogia e da área de saúde, aqui em especial do curso de Enfermagem, disciplinas específicas que aprofundem o estudo acerca das culturas negras e indígenas (WALDHEM, 2018).

Essas ações educativas nos componentes curriculares específicos da diversidade cultural assim como nas demais disciplinas do currículo escolar demandam a busca de respostas a questionamentos que se traduzem no conhecimento da história e da alteridade dos negros brasileiros e africanos, bem como da história dos indígenas que habitaram a região onde está inserida cada unidade educativa de modo a potencializar as ações afirmativas: portanto, propomos a dissociabilidade entre ações educativas e programas e políticas de ações afirmativas.

Para tanto, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica de Bauman (2005), Bitencourt (2013), Candau (2012), Macedo (2007), McLaren (2000), Santos (1997), Silva (2013), Silva (2014), Souza (2011; 2015), Woodward (2014), documentos oficiais brasileiros, dentre outros autores.

### **EDUCAÇÃO A SERVIÇO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Educar é um ato de interação e para que esta interação seja crítica, transformadora e emancipadora as formações iniciais e continuadas devem contemplar holisticamente o conhecimento dos percursos culturais e históricos dos negros e indígenas para que o educador possa entender os processos de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem discente, para que o professor tenha condição de contribuir com a reformulação e/ou ampliação do projeto pedagógico das escolas onde atua, especialmente na Educação Básica, com vistas à propiciação da elevação da autoestima dos estudantes mediante situações reais de aprendizagem condizentes com o ano em que estes estudam e ao conhecimento dos programas e políticas de ações afirmativas tanto no campo do ensino médio para quem desejar ingressar em cursos



técnicos oferecidos pelos institutos federais de educação quanto para o ingresso no ensino superior, em concursos públicos e demais processos seletivos que atendam à concepção de ações afirmativas.

Dentre as várias possibilidades de formação docente no campo do multiculturalismo crítico e transformador é preciso, por exemplo, possibilitar discussões a partir do questionamento “*Como ensinar as línguas indígenas?*” para que os profissionais da educação reconheçam o fato de que essa é uma discussão pertinente aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas comunidades indígenas, a pesquisadores da Linguística Histórica, mas também da linguística contemporânea e aos profissionais de saúde que trabalham ou trabalharão nestas comunidades (SOUZA, 2015), uma vez que a concretização da educação indígena operacionalizada considerando o bilinguismo é uma orientação para todas as etapas da Educação Básica prevista nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, homologada em 2012.

Em outras palavras, pode-se afirmar, em concordância com Souza (2015) que a educação indígena deve ser, antes de mais nada, multicultural e crítica no sentido de possibilitar aos integrantes da comunidade um processo de manutenção da sua base histórica, inclusive linguística e, ao mesmo tempo, o acesso ao conhecimento cultural dos não indígenas respeitando as diferenças como uma marca positiva da identidade étnica. Isto significa dizer que a educação escolar indígena precisa ser intercultural tanto no tocante à língua quanto aos princípios de valoração da história oral e da história escrita, nas formas de organização social o que implica dizer que as políticas e programas de ações afirmativas precisam considerar a interculturalidade crítica e emancipadora para concretizarem-se.

A concepção de multiculturalismo aqui adotada fundamenta-se, além de outros autores, nos escritos de McLaren (2000) para quem esta pretende-se humanística, crítica e de resistência de modo a contribuir com o atravessamento das fronteiras simbólicas no intuito de reinventar o discurso cotidiano, no combate ao preconceito, ao racismo, a discriminação da diferença e a atribuir-lhe um caráter de respeito, de curiosidade crítica. McLaren (2000) concebe a escola não só como espaço de convivência com a diversidade cultural, mas, principalmente, como espaço de análise crítica dessa



realidade diversificada e ao mesmo tempo globalizada em que respeitar e adotar medidas que possibilitem a equidade de direitos seja uma prática naturalizada.

No tocante a concepção de diversidade buscou-se inspiração inicialmente nos estudos de Silva (2000), considerando que a diversidade não é tomada como um conjunto segregado das diferenças com vistas a apenas o reconhecimento destas. As diferenças são compreendidas como elementos que marcam a complexidade dos seres em seus diferentes modos identitários e de organização étnica, cultural, religiosa, sexista, entre outras. A identidade e a diferença, para serem compreendidas, devem ser analisadas na cultura e nos sistemas simbólicos que as forjam.

Hoje, as comunidades indígenas percebem que podem usar sua língua como instrumento de alteridade. No que concerne aos profissionais tanto da educação quanto da saúde, estes precisam partilhar deste entendimento, de modo a compreender os modos de vida e de aprendizagem destes povos para entender como estes modos interferem na forma como acessam o conhecimento novo, no seu estado de saúde e nas formas que utilizam para lidar com a doença, sua prevenção e sua cura.

No tocante às culturas afro-brasileiras as instituições de ensino, sejam elas urbanas ou rurais, da educação básica ou do ensino superior são igualmente desafiadas cotidianamente a desenvolver uma educação multicultural calcada nos princípios da pedagogia crítica (termo cunhado por Henry Giroux, “parente intelectual” de Peter McLaren, como afirmou Paulo Freire, em 1994, no prefácio à edição brasileira do livro *Multiculturalismo Crítico* de autoria de McLaren, publicado no Brasil no ano de 2000). Isso implica dizer que os estudantes pretos, ciganos, brancos, indígenas e amarelos necessitam de práticas educacionais que lhes possibilitem vivenciar um humanismo crítico e de resistência ao jogo de padronização dos modos de produção/divulgação cultural e material, bem como de resistência às formas de subordinação das comunidades tanto tradicionais quanto periféricas.

As afirmações acima revelam, portanto, que a concepção de identidade é dinâmica, ambivalente e coletiva, por isso multicultural, já que constantemente somos ‘bombardeados’ por situações de modismos e contradições, algumas originadas de nossas próprias escolhas, outras lançadas por pessoas a nossa volta ou pelo próprio Estado. Neste contexto, Bauman (2005) afirma que as identidades flutuam no ar e que é

preciso estar em alerta constante para defender as alteridades identitárias, já que os processos identitários forjam os sujeitos e produzem subjetividades.

Portanto, concordamos com Souza (2015) quando afirma que:

Outro aspecto a ser contemplado na formação docente é a discussão da concepção de negritude que, ao contrário dos referenciais da cultura ocidental e da renascença, buscam manter, propagar e divulgar uma identidade ancestral pautada nas diferenças concebidas como singularidades identitárias e ao mesmo tempo de respeito a essas diferenças. Nessa perspectiva, a concepção de negritude perpassa pela compreensão do valor social da cultura negra, o que resulta em uma vivência empoderada da condição de negro, apesar da convivência diária com o racismo estrutural brasileiro (SOUZA, 2015, p. 7384).

Parte-se então do pressuposto de que não é possível cobrar um trabalho pedagógico multi e intercultural se o professor não recebeu formação para tal. Contudo, se esse tipo de formação não aconteceu durante a graduação é imprescindível que aconteça como formação continuada em serviço, seja por meio dos cursos de especialização, seja com o investimento em outras estratégias institucionalizadas, uma vez que a responsabilidade pela formação continuada em serviço deve ser uma prática inerente aos princípios institucionais.

Na busca por melhor compreender a relação destes atores sociais (professores, profissionais de saúde e alunos) com as suas culturas e identidades, recorreu-se ao termo empoderamento, a partir da filiação teórica da pedagogia feminista das mulheres negras, inspirada em Carla Akotirene (2018) e Bell Hooks (2013), cujos textos nos permitem enxergar e compreender a colisão das estruturas, a correlação de forças e a interação simultânea das avenidas identitárias além do fracasso do feminismo classista das mulheres brancas em contemplar as mulheres negras, já que a linha do feminismo classista reproduz o racismo.

Daí surge a importância do feminismo negro que, dentre outros aspectos, defende, ainda, a educação como estruturante para oportunizar o empoderamento de mulheres negras que vivenciam historicamente processos de dor, luta, discriminação, estupro, dentre outras formas de violência e que dialoga com Freire (1967; 1989; 1992; 1996; 2014) para instituir o afeto, a autonomia e a esperança como pilares para práticas pedagógicas.

Essa linha de raciocínio tem levado a uma nova vertente, o feminismo interseccional, concepção em construção que tem levado negras e



negros, assim como indígenas e outras etnias vítimas de racismo, a interagir com a cultura europeizada sem negar a sua identidade, agindo como povo empoderado que resistiu, perseverou e persevera até hoje no intuito de viabilizar igualdade de direitos e de oportunidades que possibilitem, concomitantemente, a dignidade e a melhoria na qualidade de vida social, pois não há sentido em buscar alteridade identitária mantendo-se na subalternidade (SOUZA, 2015, p. 7382).

Portanto, a alteridade é aqui entendida como a vivência da dignidade humana, reconhecendo o valor positivo e necessário da semelhança, mas principalmente da diferença que nos individualiza enquanto ser e enquanto povo negro, enquanto povos indígenas. Um exemplo dessa alteridade é o fato de que “os Maxakali vêm utilizado a escola e a escrita para a produção, num primeiro momento, de um conhecimento sobre os brancos e, num segundo momento, de um discurso para os brancos” (VIEIRA, 2010, p. 146-148 *apud* SANTANA, 2015, p.155). Outros exemplos potentes são as políticas públicas de cotas para o ingresso no ensino superior e nos concursos públicos federais além do acesso ao crédito, por mulheres negras e indígenas, para investir nas pequenas produções, sejam elas no meio rural ou no meio urbano, conforme previsto no Estatuto da Igualdade Racial.

As afirmações acima remontam ao entendimento de que para além do conhecimento multi e intercultural, é preciso a vivência de práticas interculturais para que o profissional possa entender os processos de aprendizagem, inclusive, dificuldades dessa aprendizagem discente. Na área da saúde, este ensino multicultural poderá contribuir na formação de profissionais mais sensíveis às questões identitárias que também contribuam com o respeito às singularidades étnicas de modo a cumprir a funcionalidade da obrigatoriedade do ensino das culturas negras e indígenas - previstas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 - na educação e com o Programa de Formação de Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento (BRASIL, 2003, 2008).

Ainda na saúde, os profissionais necessitam educar-se de modo mais sensíveis às especificidades do povo negro no sentido de combater as práticas racistas e de propagar o cuidado respeitoso, eficaz, equânime e justo para com a população negra brasileira, no tratamento, controle e prevenção das doenças que geralmente a acomete. Na mesma proporção, demanda-se o entendimento das especificidades culturais que lhes permitem longevidade e que previnam a vulnerabilidade às doenças mais comuns a povos não indígenas.



## POLÍTICAS PÚBLICAS, DIFERENÇA E ALTERIDADE

As políticas públicas de ações afirmativas voltadas para a consolidação de uma educação indígena imbricada com a alteridade enquanto eixo de uma educação multicultural e intercultural (*multi* por ser diversa e *inter* porque toda convivência intercultural resulta em influências multilaterais) vem se consolidando desde a Constituição Federal de 1988, contudo foi apenas em 1999 que houve a institucionalização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas* (Parecer CNE/CBE nº 14/1999 e Resolução CBE nº 03/1999). Em 2011, houve a aprovação do Parecer CNE/CBE nº 10/2011 o qual respondia a consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de ensino médio. Em 2012, aprovou-se as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* através do Parecer CNE/CBE nº 13/2012 e da Resolução CBE nº 05/2012. Somente em 2015 instituiu-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio*, por meio o Parecer CNE/CP nº 06/2014 e da Resolução CNE/CP nº 01/2015 (BRASIL, 2012).

Essas políticas públicas representam o entendimento de que a “diferença causa estranhamento, contudo, essa diferença não deve se transformar em escala de superioridade nem de inferioridade. Ao contrário, deve ser a marca identitária de um povo” (SOUZA, 2015, p. 7382) que deve ser pauta das ações afirmativas de modo que apenas dez anos de oferta de cotas para o ingresso nas IES não são suficientes para a reparação das desigualdades sociais, educativas e de oportunidades vivenciadas pelos povos afro-brasileiros e indígenas por mais de quinhentos anos. Elas precisam prolongar-se até que possamos encontrar como resultados de pesquisas que a equidade racial no Brasil de fato concretizou-se.

Assim, essa identidade precisa ser referenciada histórica e socialmente pelos discursos das classes invisibilizadas seja através da análise de textos acadêmicos escritos em uma visão humanista crítica e libertadora como bem diz McLaren (2000) ou ainda por interações comunicativas com nativos de diversas etnias indígenas e com lideranças e negros empoderados para que os estudantes possam prosseguir, de forma mais humanizada, com a construção do seu empoderamento identitário e, ao mesmo



tempo, concebam a diferença como elemento de alteridade, de acordo com Souza (2015).

Essa autora, discorre ainda sobre a invisibilização dos povos negros e indígenas, naturalizado em nosso país desde o período do Brasil colônia, a exemplo do recenseamento feito pelos jesuítas, como tentativa de negar a existência destes indivíduos em favor a preservação da dominação do colonizador branco português numa estratégia de coisificação humana que negava aos povos invisibilizados, o título de cidadão, apesar destes viverem como sociedades subalternizadas (SOUZA, 2015, p. 7382-7383).

Assim, de acordo com Bauman (2005), a discussão sobre identidade está ligada ao colapso do estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança na sociedade. Ao viver em grupo, o homem necessita desenvolver mecanismos que garantam o respeito e a preservação de suas características individuais e, ao mesmo tempo, precisa relacionar-se com os outros e incorporar características representativas do todo coletivo em que vive, criando deste modo os padrões para a sociedade.

No entanto, historicamente, a sociedade brasileira sempre foi caracterizada pelas tradições europeias originárias de seus colonizadores (portugueses, holandeses e franceses, principalmente), que seguem padrões onde se destaca a figura do homem branco tido como culto, em detrimento da mulher, dos negros, dos indígenas e dos não alfabetizados. Mais recentemente, os padrões sociais racistas seguem uma tendência norte-americana, fortemente marcada pelo avanço tecnológico e pela economia capitalista.

Por isso, acredita-se que o professor que não tem acesso a conhecimentos e questionamentos problematizadores das práticas racistas e das práticas de empoderamento étnico-racial certamente terá muita dificuldade em entender, inclusive, os bloqueios comunicativos resultantes do processo de silenciamento e de invisibilização praticada por uma sociedade estruturalmente racista, o que poderá levá-lo a interpretar equivocadamente esta situação como falta de interesse e/ou *déficit* de aprendizagem por parte do discente.

Ainda no campo da formação docente, seja inicial ou continuada, acadêmica ou institucional, o trabalho com o multiculturalismo apresenta tensões que precisam



permeiar o trabalho formativo tanto do docente quanto do estudante de modo a combater a invisibilização dos povos que ainda representam as minorias no poder e a maioria na subalternidade.

Seguindo na linha da necessidade de uma formação contra-hegemônica tanto da formação docente quanto da formação discente, há concordância com Candau (2012) quando esta afirma que as tensões presentes na educação não devem ser reduzidas a uma concepção com lógicas estritamente contrapostas de globalização e multiculturalismo. É mister a clareza de que a globalização e o multiculturalismo se conformam intercontinentalmente levando a um pensamento europeizado e hegemônico, surgindo, deste modo dois aspectos importantes, o localismo globalizado e o globalismo localizado,

[...] os quais traduzem a tendência de globalização: de um lado, a expansão das tendências locais – leia-se do ocidente – para o resto do mundo, adentando pequenas comunidades e se instalando como se dali fosse e, de outro, a luta dos povos menos desenvolvidos contra tal globalismo e seus impactos na cultura local (SIGNOR, 2017, p. 95).

No entanto, é possível desenvolver uma educação contra-hegemônica referenciada no cosmopolitismo (organização de grupos invisibilizados histórica e socialmente) e no patrimônio comum da humanidade na qual haja o estudo dos feitos de todos os povos constituintes da sociedade humana, de modo a evidenciar a construção da identidade nacional partindo da base social para a classe dominante, de modo a inverter os processos tradicionalizados da educação.

As tensões multiculturais sempre existiram e a predominância da cultura hegemônica tem persistido por muitos séculos, contudo, ao mesmo tempo, ocorre

uma transformação na identidade educacional do país, à medida que as demandas legislativas e pedagógicas emergem no seio das entidades de representação social, a exemplo do Movimento Negro e dos movimentos indígenas, a exemplo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que representam um divisor de águas na educação brasileira e que forçou, de certa forma, o Estado a elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nelas, encontramos a perspectiva do direito à igualdade aliada ao respeito à diferença (SOUZA, 2015, p. 7384).

Como dito na introdução, o respeito e a valorização da diferença é um elemento fundante da educação multicultural crítica e transformadora que resulte em processos de



interculturalidade, que segundo Candau (2012), se constitui na convivência de grupos étnicos e sociais estabelecendo processos de negociação cultural como uma forma de enfrentamento da conflitividade própria das relações multiculturais.

McLaren (2000), por seu turno, chama a atenção para o fato de que muito do debate do multiculturalismo crítico e transformador em confronto com o multiculturalismo segregador, também chamado de multiculturalismo hegemônico que está associado a discussão sobre globalização da cultura decorre do uso do capital e estabelece relações perigosas com o que ele chamou de “nova direita” cujo fundamento político está a serviço dos “processos de padronização, rotinização e eficiência” (Goldin, 1993 *apud* McLaren, 2000, p. 24).

Esses processos decorrem ainda da busca frenética por atender aos padrões estabelecidos pelas agências mundiais de financiamento da educação, os quais, muitas vezes, resultam de tentativas não embasadas adequadamente na interculturalidade como princípio de interação cultural e de alteridade identitária, sinônimas da diferença peculiar e necessária às sociedades pluricêntricas (McLaren, 2000).

Na perspectiva da alteridade identitária fruto do respeito a diferença própria das sociedades pluricêntricas, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* vai afirmar que:

[...] É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p.10-11).

Essas diretrizes apontam para a necessidade do ensino da diversidade cultural negra e indígena enquanto conteúdo transversal que perpassa todo o currículo de forma a promover afirmação, empoderamento e valorização da diferença enquanto elemento constituinte das identidades humanas. No entanto, para além da transversalidade é



preciso que trabalhemos também com a disciplinaridade destes conteúdos para que não fiquem restritos ao campo da subjetividade e da superficialidade.

Este ensino intercultural, ou na perspectiva do multiculturalismo crítico e transformador efetivado dentro de uma pedagogia crítica é explorado por Silva (2013) como um ensino de História nas escolas indígenas e nos cursos de formação docente pautado na reflexão acerca de questionamentos que possam levar os interlocutores a desfazer crenças equivocadas, preconceituosas e racistas materializadas nos processos de invisibilização dos indígenas brasileiros a exemplo de “dizer que os índios não fazem mais parte do presente, que não existem ‘índios puros’...” (Silva, 2013, p.134).

Essa visão multicultural segregadora, citada por Silva (2013) tem feito com que muitas escolas restrinjam alguma atenção aos indígenas no mês de abril ou que reforcem o uso dos verbos no passado quando estes se referem aos indígenas como se existisse apenas uma etnia indígena a qual teria sido extinta com a chegada dos portugueses ao território brasileiro.

Pensando em transformar as escolas indígenas em um lugar funcional para eles, seja nas escolas rurais, seja nas escolas urbanas de modo a mitigar os índices de evasão e repetência dos estudantes indígenas, Silva (2013) enfatiza uma tensão cultural que precisa ser negociada nos processos educacionais, haja vista que para as comunidades indígenas há uma dicotomia entre o oral e o escrito, referindo-se especificamente ao ensino de História para essas sociedades. Segundo o autor, muitos integrantes de comunidades indígenas tem conseguido ressignificar as práticas do outro (o não indígena) sem abandonar a sua identidade cultural.

É evidente que tal ressignificação não é um processo fácil e pacífico. Certamente, perpassa pelas tensões culturais, sinalizadas por Candau (2012), as quais em um fazer dialógico resulta em uma educação crítica pautada na interculturalidade enquanto processo de negociação que resulte em uma convivência articulada, menos violenta entre integrantes de diferentes culturas (McLAREN, 2000). Essa negociação cultural é um viés de mão dupla que permite ao não indígena aprender e ressignificar práticas culturais dos povos indígenas sem perder a sua alteridade.

Nessa direção, Silva (2013) citou a antropóloga Antonella M. I. Tassinari (2001), que denominou a escola indígena como espaço fronteiro:

[...] é um espaço de encontro de dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as



tradições de pensamentos ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas que atualmente demandam a escola (TASSINARI, 2001, p.47 *apud* SILVA, 2013, p. 150-151).

Nesta citação é explicitado o entendimento de que enquanto a cultura ocidental valoriza uma história linear, os povos indígenas compreendem a vida como um processo cíclico de construção histórica, seja ele baseado nas estações do ano, seja fundamentado nas fases da lua, as quais sempre se renovam enquanto há fôlego humano aqui na Terra. Silva (2013), portanto vê aí uma justificativa para que os estudantes e professores indígenas apresentem resistência quanto a memorização de datas e fatos, uma vez que a cada renovação cíclica é o momento da renovação da história de seu povo.

Por conseguinte, Silva (2013) explicita que a escola tornou-se um espaço fronteiriço necessário aos indígenas para que, dentre outras funcionalidades, eles aprendam a se defender do não indígena ou dos problemas que conheceu através dele, tais como o alcoolismo, as epidemias, as invasões de terras indígenas, a desnutrição, o êxodo do campo para a cidade, as tensões entre as crenças religiosas nativas e as crenças não indígenas.

A escola, seja na educação básica ou na educação superior, precisa, como espaço natural de conflitos - já que independente da sua origem ou da sua localização agregará diferentes culturas – educar-se para educar de forma crítica e intercultural de modo a deixar cada vez mais distante da realidade dos interlocutores educativos o multiculturalismo segregador. Eis aqui o grande desafio dos espaços educativos no Brasil: educar para o enfrentamento e para a solução de problemas sociais que impactam diretamente na qualidade de vida dos povos subalternizados viabilizando igualdade e equidade de direitos.

### **IDENTIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE**

Ao discutir identidade, é impossível não retomar a importância da diferença, visto que a primeira é fabricada por meio da marcação da segunda. A marcação da diferença se desenvolve por meio de sistemas simbólicos de representação e por meio de formas de exclusão social. Daí vem o entendimento de que a identidade não é o



oposto da diferença. A afirmação da identidade depende da diferença (WOODWARD, 2014).

Essa diferença, frequentemente construída sob a forma de oposições binárias entre dois termos, demarca um desequilíbrio da relação de poder existente entre os povos. Por isso, Cixous (1975) ressalta que, nesses dualismos, um dos termos é sempre valorizado em detrimento do outro e ilustra com a seguinte construção textual:

O pensamento sempre funcionou por oposição  
Fala / Escrita  
Alto / Baixo...  
Isso significa alguma coisa?

(CIXOUS, 1975, p.90)

Nessa perspectiva de diferença, a sociedade contemporânea estabelece padrões a serem seguidos e cria mecanismos de distinção e exclusão social com aquele indivíduo que se apresenta e/ou que pensa de modo divergente. Desenvolve-se, então, a produção social da identidade e da diferença.

Silva (2014), ao discutir sobre essa produção social da identidade e da diferença, traz o multiculturalismo e a diferença como temas centrais na teoria educacional crítica e destaca o fato de as mesmas serem discutidas de forma marginal, como temas transversais e seu estranhamento devido à ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Portanto,

[...] o chamado “multiculturalismo”, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença [...] Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser neutralizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição (SILVA, 2014, p. 73).

Diante desta naturalização das coisas, dos saberes e das culturas, a humanidade tende a criar uma identidade com características tão diversas e contraditórias que esta acaba por não identificar o indivíduo, ao contrário, corre-se o risco de coisificá-lo. Daí a importância fundamental da preservação da cultura e da identidade pelas comunidades tradicionais, bem como do respeito desta cultura e desta identidade pelos docentes envolvidos no processo de educação dos indivíduos em geral e dos profissionais de saúde, comprometidos com o cuidado culturalmente centrado, aqui em especial os povos negros e os indígenas, que têm a possibilidade de assegurar para a sua



descendência não apenas as histórias contadas, mas a vivência da tradição cultural e ancestral.

A educação em saúde é considerada uma das estratégias de maior eficácia para a promoção da saúde coletiva, especialmente dos povos historicamente invisibilizados, sendo, portanto, desenvolvida e estimulada em praticamente todas os componentes curriculares dos cursos de bacharelado em Enfermagem. Neste processo, ao longo da história da educação em saúde, observou-se, por muito tempo, a predominância de práticas reducionistas e prescritivas de bons comportamentos para a manutenção e recuperação da saúde. Contudo, estas práticas estão sendo revistas e passam a considerar a valorização das tradições e cultura dos sujeitos envolvidos, adotando a prática de fazer com o outro, e não simplesmente fazer pelo outro, colocando o indivíduo numa posição de protagonismo e de corresponsabilização (ALMEIDA, 2016).

No que se refere à educação popular em saúde como prática transformadora, relacionando-se aos direitos dos usuários, Lima *et al* (2012) afirmam que as ações educativas em saúde proporcionam a emancipação e contribuem para a autonomia do usuário, permitindo que esse seja um protagonista de sua trajetória de saúde, cobrando qualidade de serviço e humanização em qualquer nível de assistência. Para Bittencourt (2013), professores, historiadores e autores de livros escolares são igualmente responsáveis pelo cumprimento da lei 11.645/2008 o que implica na necessidade de “uma formação que possa garantir um ensino calcado nas reflexões acadêmicas (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

Essa formação imbrica-se com o princípio de um currículo multirreferencializado que perceba as diferenças, respeite às individualidades dos grupos étnicos e culturais e seja pautado na igualdade de direitos e na equidade visando proporcionar oportunidades distintas aos diversos sujeitos, possibilitando-os tornarem-se atores protagonistas no processo ensino-aprendizagem (MACEDO, 2007; SOUZA, 2015). Portanto, para a concretização desse currículo multirreferencializado é indispensável a continuidade das políticas e programas de ações afirmativas referenciadas no Estatuto da Igualdade Racial e ampliadas no sentido de atualizá-las às demandas suscitadas pelos resultados obtidos até aqui como consequência positivada das ações afirmativas.

Nessa direção, recordamos Boaventura de Souza Santos (2003) para melhor compreender a importância do princípio da equidade para o combate às desigualdades e o efetivo respeito às diferenças:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56).

Diante da constatação de que o respeito à diferença implica na valorização da individualidade tornando-se imprescindível a promoção da igualdade de direitos entendemos que essa igualdade perpassa pelo princípio da equidade o que justifica, dentre outras ações afirmativas o sistema de cotas para negros, indígenas, pessoas com deficiência.

O sistema de cotas torna-se equânime a medida em que reconhece a disparidade de condições de concorrência devido às condições historicamente estabelecidas de exclusão e de invisibilização dessas camadas sociais. Por isso, Souza (2015, p. 7386) afirmou que “a partir da implantação das políticas de promoção da igualdade racial é notório que o autorreconhecimento identitário como negro ou como indígena aumentou significativamente [...] apesar dos confrontos ideológicos com a hegemonia social brasileira”.

Coadunada com a concepção de que a identidade é definida histórica e coletivamente Hall (2001), as políticas públicas voltadas para a educação quilombola forjam identidades que potencializam as lideranças comunitárias. Da mesma forma, no Título II, artigo 7º, há uma lista de vinte princípios dos quais extraímos os seguintes: “IX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual” (BRASIL, 2012, p. 21).

Paulo Freire tece reflexões e compartilha experiências acerca do papel libertador que a leitura pode exercer sobre os cidadãos. Além de reificar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9) ele enfatiza o papel da escola que oferece uma educação popular como elo de reconstrução de uma nacionalidade, a exemplo do papel exercido por esta educação em São Tomé e Príncipe, na década de



1980, depois que este país deixou de ser uma colônia portuguesa para assumir o lugar de República Democrática (FREIRE, 1989).

Em toda a sua jornada pedagógica, Paulo Freire enfatiza a dissociabilidade entre educação e política e entre estes e a emancipação cidadã, a alteridade. A educação popular, a qual inclui a educação dos integrantes das comunidades tradicionais deve constituir-se de um currículo que esteja a serviço dos povos tradicionais, das populações marginalizadas e subalternizadas, a serviço de uma renovação democrática emancipatória. Para além das políticas públicas, há uma empatia por vivências pautadas no saber de que “mudar é difícil, mas é possível” e de que “[...] na experiência formadora do futuro professor, da futura professora, estes saberes sejam postos à reflexão crítica e teórica dos que vão amanhã ensinar e dos que estão hoje ensinando e aprendendo” (FREIRE, 2014, p. 181). Isso implica em uma formação contínua e continuada tanto nas instituições acadêmicas quanto nas instituições laborais, haja vista que a cultura é constituída de processos dinâmicos e geracionais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ao longo deste escrito, destaca-se como imprescindível a introdução/implementação da discussão das culturas negras e indígenas nos currículos das escolas, perpassando pela Educação Básica e indo até a universidade, ressaltando sua importância não somente para os cursos de licenciatura, mas também para os bacharelados, especialmente nos da área da saúde, já que considera-se essencial que docentes e profissionais de saúde não só conheçam, mas compreendam e respeitem a cultura, a língua, os costumes e modos de viver dos povos e territórios onde exercerão suas funções laborais. Além disso, conforme objetivo anunciado neste texto, a reflexão e a afirmação identitária é um fator relevante, portanto, indispensável nos processos formativos. Especificamente na área da saúde, acredita-se na educação em saúde como uma das principais estratégias para a promoção da saúde individual e coletiva e nas influências da cultura de um povo para o desenvolvimento de um processo saúde-doença emancipatório.

No tocante às políticas públicas de ações afirmativas, estas demandam uma utilização crítica a partir de processos formativos para as equipes técnicas e pedagógicas que não tiveram acesso a uma formação multicultural crítica e emancipadora. Há ainda



muita prática racista, preconceituosa, excludente e muitas delas acontecem em decorrência da ausência de ações formativas que coloquem os sujeitos dessas formações no lugar de analistas cujas críticas devem partir de embasamentos teóricos, históricos, filosóficos e antropológicos acerca das ações afirmativas para a equidade racial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Eliana do Sacramento de. *Educação em Saúde na Comunidade Quilombola de Tijuacu, Senhor do Bonfim - Ba*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Bahia.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2018.

BAUMAN, Zigmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento*. In: PEREIRA, Almicar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília – DF, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em 10 mai. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília -DF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 18 de mai. 2019.

BRASIL. *Lei 10.639 (2003)*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) . Acesso em 10 mai.2019.

BRASIL. *Lei 12.288 (2010)*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. *Lei 11.645 (2008)*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 11 mar. 2008. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em 10 mai.2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília – DF, 2012. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012.pdf)> . Acesso em: 28 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CIXOUS, Hélène. *Le rire de laméduse*. L'Arc, 1975.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 10, n. 26, p. 111-124, out. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/642>> Acesso em: 20/01/2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Marília de Oliveira Mendes. et al. *Implantação de salas educativas na estratégia de saúde da família por meio do agente comunitário de saúde como educador em saúde: um relato de experiência*. Revista Brasileira de Tecnologias Sociais, v.1, n.1, 2012, p. 17-24. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/5be7/1d7e4f890e6def69457bb6cc8f10d4b0caff.pdf>> Acesso em 10 de jan. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

SANTANA, José Valdir Jesus de. *A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: a escola dos Tupinambá de Olivença/BA*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SIGNOR, Jorge Alberto. *Localismo globalizado vs. Globalismo localizado: o choque cultural com o fundamentalismo*. Revista da Faculdade de Direito da FMP – v. 12 nº 1, 2017, p. 79-96. Disponível em: <https://revistas.fmp.edu.br/index.php/FMP-Revista/article/download/103/72/>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Giovani José da. *Ensino de História Indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul*. In: PEREIRA, Almicar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do Currículo, Uma introdução Crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*, In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Izanete Marques. *A formação docente, o currículo e a identidade*. Anais do EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22841\\_11572.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22841_11572.pdf). Acesso em 10 de abr. 2020.

SOUZA, Izanete Marques. *Línguas indígenas e africanas: como ensiná-las?* Anais do 1 Seminário de Estágio e Prática do Campus 22 da UNEB: Linguagens, Educação, Ensino e Metodologia da Língua Portuguesa. 2011. Disponível em: <http://estagioeparticadht22.blogspot.com.br/p/i-lemel.html>. Acesso em 11 de abr. 2020.

WALDHEM, Mônica. *Projetos interdisciplinares: estratégias de integração no currículo de ensino médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais*. In: REGATTIERE, Marilza e CASTRO, Jane (orgs.). *Currículo do ensino médio: textos de apoio*. Brasília: UNESCO, 2018, p. 91-98.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tadeu T. da *et al* (Org.) . *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 15. ed, 2014.

Recebido em: 01/04/2021

Aprovado em: 28/04/2021