

## A PRÁTICA ESCOLAR E O DESAFIO DO ENSINO MULTICULTURAL NA AMAZÔNIA

*Anívia da Silva Lima  
Igor Oliveira*

### **Resumo**

Na sociedade brasileira convivem sujeitos diversos, das mais variadas origens étnicas e costumes. Essa diversidade se explicita em visões de mundo, modos de vida e em comportamentos sociais. No entanto, mesmo em um país com tamanha pluralidade, a rejeição e a dificuldade na aceitação do outro são historicamente notórios e ainda permeiam nossa sociedade, desde o convívio escolar até a vida adulta. Diante disso, propõe-se nesta pesquisa investigar como é abordada a prática multicultural no ambiente escolar, com foco na região amazônica brasileira, com o intuito de alvitrar uma reflexão acerca do cenário atual da prática escolar frente ao desafio da escola em abarcar diferentes manifestações culturais e sua ressignificação de saberes no contexto de sala de aula. Espera-se assim, fomentar o debate sobre o tema e propor novas discussões acerca do panorama observado. Como procedimento metodológico para o desenvolvimento deste estudo, realizou-se uma revisão bibliográfica intensiva sobre a temática, com subsequente seleção e análise dos estudos considerados mais pertinentes. Os resultados indicam que as iniciativas educacionais dedicadas à multiculturalidade na região amazônica ainda são escassas e, muito embora a Amazônia seja notoriamente uma região marcadamente multicultural, as escolas ainda apresentam uma prática escolar voltadas à hegemonia e ao eurocentrismo. Deficiências nos currículos e na formação continuada de professores também foram evidenciados, comprometendo a efetivação da educação multicultural na região.

**Palavras-chave:** educação multicultural, pluralidade cultural; prática escolar; região amazônica.

## SCHOOL PRACTICE AND THE CHALLENGE OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE AMAZON

### **Abstract**

In the Brazilian society, diverse subjects coexist, of the most varied ethnic origins and customs. This diversity is made explicit in world views, ways of life and social behaviors. However, even in a country with such plurality, rejection, and the difficulty of accepting the other are historically notorious and still permeate our society, from school life to adulthood. Therefore, this research aims to investigate how multicultural practice is approached in the school environment, with a focus on the Brazilian Amazon region, to propose a reflection on the current scenario of school practice in the face of the school challenge of welcoming different cultures. manifestations and their ressignification of knowledge in the classroom context. It is expected, therefore, to foster the debate on this subject and propose new discussions on the observed panorama. As a methodological procedure for the development of this study, an intensive bibliographic review on the subject was carried out, with subsequent selection and analysis of the studies considered most relevant. The results indicate that educational initiatives dedicated to multiculturalism in the Amazon region are still scarce and, although the Amazon is notoriously a markedly multicultural region, schools still present a school practice centered on hegemony and Eurocentrism. There were also deficiencies in the curriculum and in the continuous training of teachers, compromising the implementation of multicultural education in the region.

**Keywords:** multicultural education, cultural plurality; school practice; Amazon region.

## LA PRÁCTICA ESCOLAR Y EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA MULTICULTURAL EN LA AMAZONIA

### Resumen

En la sociedad brasileña conviven diversos sujetos, de los más variados orígenes étnicos y costumbres. Esta diversidad se hace explícita en las visiones del mundo, las formas de vida y los comportamientos sociales. Sin embargo, incluso en un país con tanta pluralidad, el rechazo y la dificultad para aceptar al otro son históricamente notorios y aún impregnan nuestra sociedad, desde la vida escolar hasta la edad adulta. Por lo tanto, esta investigación se propone indagar cómo se aborda la práctica multicultural en el ámbito escolar, con un enfoque en la región amazónica brasileña, con el fin de proponer una reflexión sobre el escenario actual de la práctica escolar frente al desafío de la escuela de acoger diferentes culturas, manifestaciones y su resignificación del conocimiento en el contexto del aula. Se espera, por tanto, fomentar el debate sobre el tema y proponer nuevas discusiones sobre el panorama observado. Como procedimiento metodológico para el desarrollo de este estudio, se realizó una revisión bibliográfica intensiva sobre el tema, con posterior selección y análisis de los estudios considerados más relevantes. Los resultados indican que las iniciativas educativas dedicadas al multiculturalismo en la región amazónica aún son escasas y, aunque la Amazonía es notoriamente una región marcadamente multicultural, las escuelas aún presentan una práctica escolar centrada en la hegemonía y el eurocentrismo. También se evidenciaron deficiencias en el plan de estudios y en la formación continua de los docentes, comprometiendo la realización de la educación multicultural en la región.

**Palabras clave:** educación multicultural, pluralidad cultural; práctica escolar; Región Amazónica.

### INTRODUÇÃO

Multiculturalismo, a partir de uma perspectiva sociológica, descreve a maneira com a qual uma sociedade lida com a diversidade cultural, tendo como base a premissa de que membros de culturas variadas podem coexistir de forma pacífica. Nesta compreensão, a sociedade se torna mais rica ao preservar, respeitar e encorajar a diversidade cultural. A visão multicultural também permeia o meio político, sendo expressa nas escolhas de uma sociedade na formulação e implementação de políticas que visem o tratamento com equidade de diferentes culturas (GRISHAEVA, 2012).

O Brasil é um país de dimensões continentais e possui uma história muito rica em termos de diversidade cultural, com contatos e trocas de experiências entre povos que remontam tempos anteriores ao seu reconhecimento como o país que hoje concebemos. Povos originários, europeus, africanos, asiáticos e muitos outros vieram e se estabeleceram no Brasil, absorvendo e disseminando culturas e modos que se refletem de modo notório nos costumes dos brasileiros espalhados por sua vasta geografia. Sendo assim, os sujeitos que compõem o que se pode considerar como a sociedade brasileira são descendentes das mais diversas etnias e tradições. Essa diversidade explícita, étnica, racial, de gênero, de visões de mundo, embora vivida de maneira complexa e por vezes conflituosa, mas ainda assim de convívio com o diferente, o outro, é o que podemos compreender como multicultural, pois “O pluralismo como modelo multicultural significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade” (PEREIRA, 2004, p. 23).

Todavía, desde as primeiras iniciativas educacionais jesuítas no Brasil até os dias atuais, muito embora a instituição escola seja um espaço de convivência multicultural, somente a poucas décadas a culturalidade passou a fazer parte das preocupações cotidianas no ambiente de ensino. A escola, outrora firmemente eurocêntrica e monotônica, hoje se encontra diante do grande desafio de valorizar e promover práticas plurais, multi e interculturais, para fornecer a seus alunos as bases

do multiculturalismo, do convívio com o outro, para que estes tornem aptos a enxergar-se no contexto social de pluralidade cultural.

A importância de se falar em uma educação multicultural se inicia a partir de uma reflexão sobre certos grupos (nomeadamente europeus brancos e seus sucessores), que foram historicamente valorizados, enquanto outros, como indígenas e africanos e seus descendentes, foram marginalizados, tanto no contexto escolar quanto social. Historicamente a identidade cultural desses grupos desprivilegiados vem sendo negada, o que nos leva à percepção de que o multiculturalismo se refere também às desigualdades presentes na sociedade brasileira contemporânea, sendo esta fruto de anos de recusa de certas culturas. Assim, o multiculturalismo se apresenta no 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 representada na 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) e fazem parte do convívio em sociedade em qualquer tempo e lugar, devendo, portanto, ser preservadas e respeitadas. A valorização da diversidade cultural voltada para a construção da identidade do sujeito no ambiente escolar, o leva a compreender e a respeitar a diversidade cultural presente na sociedade.

Diante deste cenário complexo e desafiador, nos questionamos: como tem sido abordada a temática multicultural no ensino em uma região tão ampla e culturalmente diversa como a Amazônia? Assim, este estudo se propõe a oferecer um olhar sobre a prática escolar acerca das diferentes manifestações da multiculturalidade na região amazônica e sua ressignificação de saberes no contexto da sala de aula, por meio da análise dos tipos de abordagem mais comumente utilizadas para tratar do multiculturalismo na prática escolar em uma região notoriamente plural. Estudos como este são de grande relevância para suscitar e manter o debate acerca da temática, principalmente em uma sociedade marcada pelo histórico de predominância da monoculturalidade e seus reflexos sociais que perduram até os dias atuais.

Para tanto, como procedimento metodológico, realizamos uma busca bibliográfica intensiva a fim de levantar material acadêmico – artigos, livros, capítulos, relatos, dissertações, teses e textos – publicados em revistas e jornais acadêmicos de livre acesso. Empregamos o procedimento de busca por palavras-chave (por exemplo: multiculturalidade, ensino, Amazônia) na base online de acesso aberto Google Acadêmico. Após seleção e leitura analítica dos materiais resultantes da pesquisa, apresentamos aqui uma análise dos estudos que melhor refletem a abordagem multicultural no ensino na região amazônica. Utilizamos como base teórica um referencial fundamentado na interlocução entre cultura e educação, como pontos indissociáveis e essenciais no processo de interpretação dos resultados e discussão de nossas observações, dentre os quais destacamos: Wyman (2000), Moreira e Candau (2007), Pereira (2004) e McLaren (2007).

## **SOCIEDADE, MULTICULTURALISMO E ESCOLA**

Ao olharmos para nosso passado como sociedade é notória uma clara caminhada rumo à homogeneização cultural, com a evidente prevalência de um modelo cultural eurocêntrico, considerado padrão, com a figura do cidadão branco ocidental como peça central deste modelo. A cultura/identidade dos brancos ocidentais prevaleceu sobre outras durante séculos, legitimando o monoculturalismo e fazendo com que se estabelecesse uma hegemonia de uma 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 étnico-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).

A exclusão de qualquer modelo diferente do hegemônico, passou por um processo de naturalização, permeando a sociedade. Assim, seja na escola, no ambiente de trabalho ou na mídia, é evidente a presença de modelos culturais que negam a diversidade ou a hierarquização, estabelecendo privilégios para uns e marginalizando outros, os mais distantes do modelo. No entanto, estes grupos desprezados vêm conquistando espaço e passaram a apresentar uma demanda legítima de reconhecimento de seus direitos de modo igualitário. Estes menosprezados não estão mais silenciados e muito embora mudanças tenham ocorrido ao longo dos anos, ainda é perceptível a persistência da lógica homogeneizadora na sociedade atual, o que torna o debate acerca da diversidade cultural ainda mais relevante e necessário. O multiculturalismo é um processo social, uma orientação filosófica e política, marcado por lutas contra sociedades classistas, racistas e sexistas.

Para que se possa compreender a questão do multiculturalismo no ambiente escolar, é preciso nos situarmos acerca da realidade sócio-histórica e das transformações culturais da atualidade, notadamente marcadas pelo processo de reorganização do sistema capitalista em escala mundial e, conseqüentemente pela chamada universalização do capital, assim como também pelo aumento dos intercâmbios culturais, que deixam nítidas diferenças e acirram conflitos, motivando cada vez mais grupos e sujeitos vítimas de discriminação a lutarem em defesa de formas plurais e diversas de viver e de ser. Segundo Arretche (1995, p. 26), estamos diante de uma visão política com ideal neoliberal centrado na crítica ao papel do Estado na economia, que apresenta como premissa 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, a liberdade de mercado e o livre comércio em todas as esferas de uma vida privada. Nesse aspecto, o momento histórico atual evidencia uma visão mercadológica caracterizada por uma 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 mundial voltada para um mercado globalizado, buscando, de forma sistemática, satisfazer os gostos e demandas de consumidores de todo o mundo. Assim, um dos problemas enfrentados por essa sociedade global atual e heterogênea se dá justamente no contexto da própria globalização, com parte da população ainda enraizada nas ideias de uma sociedade de segregação e outra parte firmada em movimentos em prol da igualdade.

Evidencia-se, assim, uma faceta opressiva da globalização em relação às identidades culturais diversas, sobretudo quando se entende que globalizar pode significar homogeneizar, reprimir identidades e excluir os ditos inferiores e seus direitos (FLEURI, 2003). Em contrapartida, sob uma perspectiva mais voltada à cultural, com o avanço acelerado e feroz das tecnologias, da informática, dos mercados e da virtual diluição de fronteiras geográficas, tem-se acelerado o intercâmbio cultural de uma forma jamais vista. O mundo globalizado admite, definitivamente, as feições e as marcas da multiculturalidade, da diversidade cultural, da pluralidade que naturalmente existe, fazendo-nos acreditar que, de certa forma, estamos “condenados” a pensar a unidade humana na base de sua diversidade cultural e nos desafiando a desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças.

De acordo com Abu-El-Haj (2019, p.198), ao nos transportarmos para o ambiente escolar, falar sobre multiculturalismo e educação propõe analisar experiências e concepções pedagógicas baseadas neste movimento teórico que ganhou força em meados do século XX nos Estados Unidos devido a 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. A partir disto, Valente (1999, p.63) afirma que: “Aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas continua a ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade”.

No Brasil, o sistema de ensino historicamente se caracterizou por um modelo monocultural eurocêntrico e elitista, sendo reflexo de uma sociedade de herança colonialista e homogeneizadora, a qual reproduz um modelo de sociedade que valoriza as classes e as culturas dominantes, por meio da adoção de práticas positivistas desde o início da república. Na lógica desta sociedade do passado a diversidade era compreendida como uma fonte de problemas e não como uma fonte de enriquecimento, sendo mandatório subjugar os diferentes para afirmar e consolidar a cultura do mundo europeu, dita superior (PEREIRA, 2004).

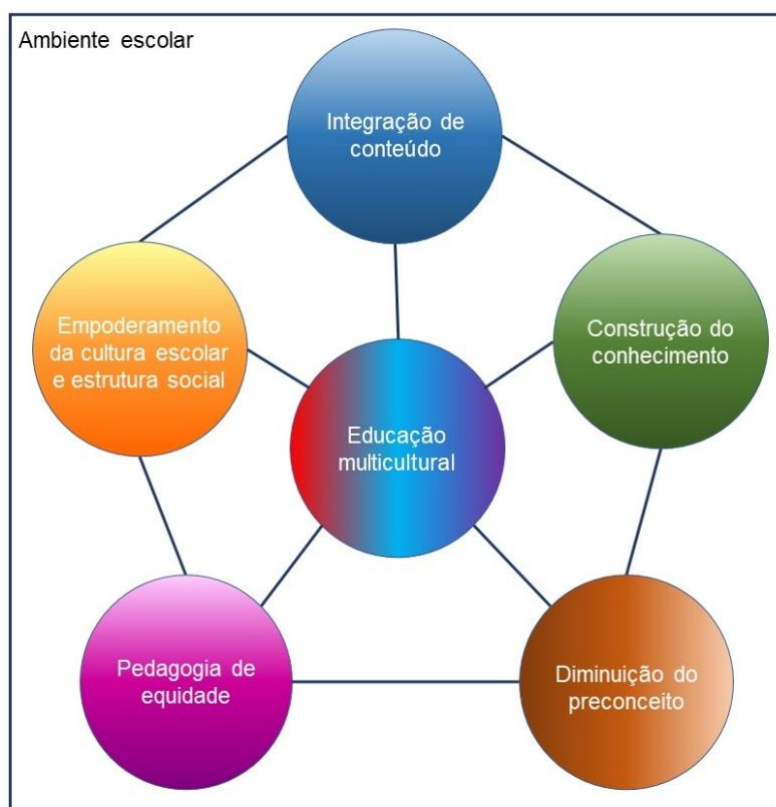
Com o advento dos movimentos dos direitos civis, duas reivindicações em particular ganharam força nos Estados Unidos e tomariam proporção, com repercussão até mesmo no âmbito internacional. A primeira foi a demanda do direito das minorias de manifestarem e afirmarem suas identidades culturais. A segunda diz respeito ao direito de as minorias serem assistidas por políticas afirmativas, como forma de minimizar a diferença de acesso e oportunidades geradas pelo abismo que separa diferentes classes sociais e culturais. Implantação de políticas de cotas em instituições educacionais e em postos de trabalho, políticas de fomento sequenciadas, ligadas ao desenvolvimento de projetos e programas de entidades comunitárias e escolares, de apoio a manifestações religiosas e culturais dos grupos minoritários passaram a integrar a pauta de reivindicações dos grupos excluídos (KYMLICKA, 1996). No Brasil, a influência do movimento estadunidense pelos direitos civis pode ser constatada, por exemplo, na reimpressão de obras produzidas por grupos de estudos étnicos no início do século XXI, que passaram a ser gradualmente introduzidas nos currículos escolares, a partir do reconhecimento da importância cultural de grupos historicamente excluídos.

No Brasil, impactos significativos do pensamento multicultural obtiveram espaço somente no início do século XXI. Em 2003, a partir da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), é que se estabelece nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de ser trabalhada a temática História e Cultura Afro-Brasileira. A partir de então, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam eles públicos ou particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a história e a importância das culturas africanas na formação do Brasil. No 1º inciso, o conteúdo programático a que se refere o caput do artigo 26 inclui 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 os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira determina que sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Anos depois, seguindo o movimento em direção ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural no ambiente educacional a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) é promulgada em 2008 e altera o artigo 26-A da LDB, sancionando também a inclusão da temática indígena no currículo escolar das instituições de ensino públicas e privadas. Por fim, o mais recente avanço significativo envolvendo políticas públicas acerca do multiculturalismo se dá em 2012, com Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto daquele ano (BRASIL, 2012), regulamentada no Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, o qual estabelece regras específicas estabelecidas na Portaria nº 18 do Ministério da Educação –

MEC. Esta lei, mais conhecida como “Lei de Cotas”, trata de uma política de ação afirmativa em que pesam direitos difusos e coletivos que proclamam direitos fundamentais e sociais, sendo aplicável em instituições de nível médio e superior vinculadas ao MEC e instituições federais de educação, que passam, a partir de então, a reservar ao menos 50% de suas vagas em concursos seletivos de ingresso em cursos de graduação ou de nível técnico federal, por curso e turno, a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Assim, consolida-se então mais um avanço em direção à garantia de direitos indispensáveis voltados à equidade entre cidadãos.

Segundo Banks (1993) a educação multicultural possui como meta principal uma reforma nas instituições de ensino de modo que estudantes de diversas raças, etnias e classes sociais experienciem uma educação igualitária. Pelo aspecto teórico, ainda segundo este autor, a educação multicultural se fundamenta em cinco dimensões: integração de conteúdo, construção do conhecimento, diminuição do preconceito, pedagogia de equidade e empoderamento da cultura escolar e estrutura social. A interrelação e a sobreposição não mutuamente exclusiva destas dimensões conceituais fornecem as bases para a prática da educação multicultural (Figura 1).

Figura 1: Diagrama teórico da relação entre as cinco dimensões que fundamentam a educação multicultural.



Fonte: autores (adaptado de Erbaş, 2019)

É neste contexto sociopolítico e multicultural, de mudança de paradigmas e de busca pelo bem comum, de construção de uma sociedade mais igualitária, diversa e de direitos que os

educadores encontram seus grandes desafios. Devem então buscar constantemente metodologias que propiciem a compreensão e a aceitação da diversidade cultural, em diferentes realidades sociais, onde, juntamente com a comunidade, possam superar resistências e conflitos que ainda persistem em pairar no cotidiano escolar e se refletem na sociedade. Assim, o fazer construir e o repensar o espaço sociocultural onde se insere cada realidade é um meio para que o docente sublinhe na escola uma reflexão crítica sobre a realidade em que ela se encontra e como transformá-la.

O multiculturalismo nos ensina a importância do respeito às outras culturas, ao outro, à diversidade e a convivência com a pluralidade cultural, reconhecendo que o diferente existe e que este não deve ser excluído da sociedade, mas sim valorizado de modo igualitário. Uma prática escolar multicultural tem como um dos objetivos promover uma educação de qualidade baseada no respeito aos valores e às características das diferentes culturas existentes em uma instituição de ensino. Nesta linha de pensamento, a percepção da diversidade cultural se dá nos diferentes níveis de escolaridade, crenças religiosas, festas regionais, vestimentas, etnias, renda familiar, hábitos alimentares etc., que caracterizam a chamada identidade do povo brasileiro. Assim, diante deste cenário, é evidente a presença do multiculturalismo intrinsecamente presente também na educação, o que nos conduz necessariamente à reflexão sobre o papel do ensino na construção de uma sociedade plural mais igualitária e justa, visto que é na sala de aula, em essência, que alunos de diversas culturas, origens, etnias e comunidades distintas interagem, convivem e adquirem as habilidades necessárias para o mercado de trabalho e o convívio em sociedade.

Sendo assim, é importante que docentes e alunos tenham noções básicas sobre a diversidade cultural e o pensamento multicultural, para que possa haver uma socialização saudável no âmbito escolar. A educação multicultural deve ser voltada para a cidadania, marcada por uma pedagogia de luta contra as desigualdades e formas de discriminação. A prática de ensino multicultural precisa estimular o aluno no processo de ensino e aprendizagem e cabe ao professor traçar estratégias, utilizando recursos apropriados, para que os alunos desenvolvam suas capacidades através de estímulos a partir dos quais possam compartilhar experiências vividas em suas culturas e debatam sobre diferentes perspectivas culturais, mediados pelo educador.

A inserção do multiculturalismo no ambiente escolar vem para derrubar esta visão hegemônica, instigando uma educação para a cidadania e para o respeito, livre de discriminação. O ensino deve promover a emancipação do sujeito, oportunizando ao estudante tornar-se crítico e participativo na história e na sociedade.

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, com base em uma justa distribuição dos recursos públicos (PEREIRA, 2004, p. 9).

De acordo com esta perspectiva, é perceptível e evidente a necessidade daqueles grupos marginalizados buscarem seu lugar de direito dentro de uma sociedade na qual a sua própria identidade seja respeitada. Assim, o multiculturalismo na questão educacional se torna uma forte resposta, o tipo de resposta que a escola pode fornecer para transformar o paradigma da hegemonia cultural e, conseqüentemente, a sociedade.

## **PRÁTICAS ESCOLARES MULTICULTURAIS NA AMAZÔNIA**

Com relação às práticas de ensino multicultural na Amazônia as autoras Pereira, Lima, Benarrosh (2011), destacam como de suma importância a elaboração de um currículo multicultural,

que considere a relação entre docente e discente, as metodologias, as autoavaliações e a formação dos professores. Todos estes fatores precisam ser levados em conta, pois são essenciais para que ocorra de fato uma transformação do currículo homogeneizador e hierarquizado em um currículo multicultural que atenda às necessidades dos alunos. Para que isto seja possível, é importante construir um currículo embasado em conhecimentos sólidos e que reflita a diversidade dos alunos da Amazônia (WYMAN, 2000). Um currículo que forme professores conscientes da diversidade cultural que irão trabalhar e que possam decidir que metodologia utilizar na abordagem dos conteúdos curriculares. Uma construção e exercício da interdisciplinaridade de modo que possibilitem aos alunos a aquisição de conhecimentos voltados a todos os grupos culturais. Outra indicação deste autor é que sejam adquiridos recursos tecnológicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, como acesso à internet, livros e outros materiais que favoreçam o currículo multicultural. Além disso, salientamos 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.

O estudo apresentado por Baubier e Reis (2010) representa um bom exemplo de um possível caminho para o exercício da prática de ensino multicultural. Os autores analisaram a importância do Museu de Arqueologia e Etnologia para a preservação de patrimônios culturais e um espaço de divulgação das culturas na Amazônia, sob a perspectiva do brinquedo indígena como objeto de educação intercultural. Como metodologia educacional a proposta se apresenta ainda como muito enriquecedora, visto que nos museus se preserva faces das singularidades de diversas culturas, proporcionando uma educação multicultural, especialmente na região amazônica.

Além disso, brinquedos constituem excelente ferramenta lúdica para o aprendizado, pois

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).

O destaque na diversidade cultural se dá em meio à necessidade de sensibilizar e conscientizar a população local sobre a importância para a sociedade que o museu possui, visto que o mesmo é importante também como instrumento para o desenvolvimento de uma educação intercultural, possuindo como caso de estudo o patrimônio lúdico infantil na Amazônia das sociedades tradicionais, especificadamente das culturas indígenas, buscando, como complementa Tavares (2004, p. 11), “[...] mobilizar as populações no sentido da identificação e reconhecimento do patrimônio cultural que elas mesmas constroem ao longo de sucessivas gerações [...]”. Com isso, possibilita-se o acesso à informação e ao conhecimento a partir de brinquedos produzidos por etnias indígenas da Amazônia.

Baubier e Reis (2010) também relatam que os brinquedos indígenas auxiliam em uma maior compreensão da diversidade e do reconhecimento das identidades dos povos indígenas da Amazônia. Por se tratar de objetos com finalidade educativa e estar preservados em museus, a partir deles pode-se explorar a temática indígena, compreender a cultura de determinados povos, falar sobre como funciona a confecção do brinquedo e como é utilizado nas brincadeiras.

A educação é um dos papéis primordiais dos museus, visto que pessoas de todo o mundo os visitam, porque eles oferecem não só oportunidade de lazer e entretenimento, mas também oportunidade de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, preservando memórias que permitem a identificação de culturas e suas histórias. Museus amazônicos podem constituir espaços para evidenciar a cultura indígena e mostrar seu valor de modo igualitário a outras culturas, apresentando às pessoas um novo olhar, voltado ao respeito pelo diferente.



Cavalcante (2013) ressalta a Amazônia como um local heterogêneo, sendo uma das principais causas dessa heterogeneidade o fato de a região possuir inúmeras fronteiras, onde vivem povos de outros países como colombianos, bolivianos, peruanos, venezuelanos etc., além dos diversos povos indígenas, que interagem constantemente por meio de relações econômicas, políticas, sociais, educativas e culturais. O artigo deste autor resulta do desenvolvimento de uma ação extensionista que teve como principal objetivo, 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, diversas palestras com intuito informativo foram ministradas através de discussões e relatos de experiência sobre temas relacionados à educação multicultural, seu reflexo no currículo oculto e nas relações formais e informais. Os relatos colhidos dos alunos participantes do estudo apontam que, para eles, o ensino multicultural é visto como um desafio de buscar algo desconhecido e que ao mesmo tempo gera curiosidades. O autor também analisa relatos a partir dos resultados alcançados com o projeto, que apresentam visões surpreendentes como “uma luz para resolver problemas de diálogo entre os diferentes povos e ao mesmo tempo como algo inovador que pode transformar a vida das pessoas que tiveram acesso a esse tipo de educação” (entrevistado no estudo de Cavalcante, 2003). Assim, é possível perceber que a educação, a partir de uma visão multicultural, ainda é pouco explorada e mesmo desconhecida pelo público estudantil.

Para Cavalcante (2013), a existência de modelos de projetos multiculturais no meio escolar ainda é rara. Apesar da proposta educacional inclusiva, o autor constata que o ensino voltado à multiculturalidade não está sendo adotado na maioria dos meios educativos e há carência de práticas multiculturais. Sendo assim, embora a diversidade esteja presente na sala de aula, não estão sendo desenvolvidas as estratégias metodológicas de respeito, inclusão e equidade. Escola e sociedade precisam trabalhar em conjunto para haver verdadeiramente uma educação multicultural, pois assim a possibilidade de uma intervenção na sociedade plural pode ser concretizada e a promoção da inter-relação permanente de vários saberes pode ser efetivada.

Em outro estudo, conduzido por Patrícia e Amaral (2014), foi realizada uma investigação em uma escola municipal de Ariquemes (RO) com o propósito de examinar o multiculturalismo praticado naquela escola a partir do olhar de professores e coordenadores pedagógicos. Na pesquisa as autoras identificaram respostas que apontavam a compreensão de diversidade ligada a questões raciais, de gênero, regionais, culturais, estrangeiras, religiosas e de classe como as mais comuns, além da constatação de episódios de práticas discriminatórias entre alunos, sobretudo ligados a obesidade, gênero e deficiências. As autoras identificaram ainda deficiências na abordagem da temática multicultural na formação continuada dos professores, bem como ações limitadas no tratamento de temas intrínsecos à multiculturalidade.

Cenários como este não são incomuns nas escolas amazônicas e explicam, em parte, a perpetuação de atos de convivência que são resquícios de um pensamento homogeneizante e hierarquizante.

É exatamente dessa forma que legitimam-se 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 e CANDAU, 2007, p.25).

Assim, podemos constatar que é essencial o investimento na capacitação de docentes para que os mesmos reflitam e exercitem sua crítica e adquiram novas habilidades para implementar em

sala de aula a valorização da diversidade cultural existente em seu meio e que assim possam melhorar sua prática voltada à multiculturalidade de forma constante.

Outro estudo de especial relevância é trazido por Carnevskis (2014), que buscou analisar como é trabalhada a temática cultural, quais as metodologias utilizadas e como os docentes tratam essa problemática no contexto de formação de professores de Artes visuais da Universidade Federal do Amazonas. No artigo é evidenciado que as bases metodológicas das práticas docentes relacionadas à abordagem cultural precisam ser sensíveis à cultura dos discentes e atenta ainda 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. A autora avalia também que, na prática, existe um distanciamento entre as teorias apresentadas no curso de licenciatura em Artes Visuais e as práticas relatadas pelos estudantes durante as avaliações das atividades de observação e regência de sala de aula nas instituições públicas de ensino de Parintins (AM), nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório previstas no curso. Na formação de professores de Artes Visuais existe um claro caminho que envolve teoria e prática voltados para o debate cultural, bem como disciplinas específicas para a formação de professores que ajudam na construção do pensamento crítico e contrariam a hegemonia cultural, fortalecendo assim os debates culturais em universidades e nas escolas da rede básica e conduzindo ao questionamento sobre as culturas como uma mercadoria. Todavia, toda esta estrutura se mostra distante da realidade e da prática, onde as teorias, mesmo as apresentadas nas universidades e na prática escolar da educação básica, não refletem o debate cultural e a multiculturalidade, sendo um dos motivos a falta de professores de Artes Visuais qualificados.

Carnevskis (2014) pondera que a hegemonia escolar se expressa de forma mais ampla no campo cultural. Além da dificuldade em se traçar em que medida o aparato teórico influencia a formação e em quem medida é possível uma educação que supere a lógica do capital da simples formação humana para o mercado de trabalho, é de suma importância um investimento em 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 alcançam as demonstrações culturais, mesmo quando estas estão ilustradas em discursos de profusão de subculturas.

Eagleton (2011) não só corrobora esta análise, mas vai além desta constatação ao afirmar que:

Um conformismo pluralizado, no qual o universo único do iluminismo, com a sua autoidentidade e lógica coercitiva, é desafiado por toda uma série de minimundos exibindo em miniatura quase as mesmas características [...]. Enquanto isso, o sistema político dominante pode criar coragem com o fato de que não tem apenas um oponente, mas uma coleção heterogênea de adversários desunidos. Se essas subculturas protestam contra as alienações da modernidade, também se produzem na sua própria fragmentação (EAGLETON, 2011, p.66).

De acordo com Carnevskis (2014), 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. Diante deste complexo cenário, a autora questiona: 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 (neste caso a disciplina de Artes Visuais) e, em vista disso, analisa que a maior parte dos alunos têm os cadernos cheios de desenhos, se reúnem entre amigos para dançar e não se separam de seus fones de ouvido. Em outro exame, feito a partir de avaliações, de relatórios e de debates, a autora percebeu também que o mês de abril é marcado nas escolas pela abordagem das culturas indígenas, praticada em geral de maneira superficial e estereotipada. Por mais que as escolas atendam alguns alunos oriundos das

comunidades indígenas o currículo mantém em seu calendário o dia do índio apenas como um evento festivo, sem debates e críticas aprofundadas sobre a questão.

De fato, Moreira e Candau (2003, p. 157) afirmam que

Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar.

Embora esta seja uma característica significativa da expressão cultural dos jovens participantes do estudo que precisa ser levada em conta na abordagem do ensino multicultural, a autora avalia como contrária a abordagem metodológica, a qual toma apenas como referência a cultura da comunidade para o debate, sem um olhar mais detalhado de seu público. 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 sem incorporar sua realidade cultural na prática de ensino. As apreciações 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 aceita pós-moderna de que o efêmero e o multicultural fomentam a diluição dos conceitos.

No espaço escolar a hegemonia se apresenta de forma aberta, assim como o aparato teórico influencia na formação do profissional questionando qual medida é possível para que a educação supere a lógica do capital da simples formação para o mercado de trabalho (CARNEVSKIS, 2014). São necessários investimentos em pesquisas e projetos de extensão dedicados a mostrar como os conceitos hegemônicos alcançam a expressão cultural, mesmo quando estão ilustradas em discursos de profusão subcultural. Os resultados apresentados por Carnevskis (2014) 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, ainda mantêm uma abordagem superficial e estereotipada da temática multicultural. Sendo assim, um dos maiores desafios para o debate cultural é a criação de espaços questionadores, onde prevaleça a heterogeneidade dentro do ambiente de ensino, buscando soluções de melhorias levando em consideração as particularidades e singularidades dos alunos.

Por fim, Cândia e Araújo (2016) apresentam um estudo que avalia o pressuposto de que a escola vem reproduzindo a exclusão de grupos minoritários ao abandonar tudo aquilo que não pertence à classe dominante. Assim, desenvolveram uma pesquisa de caráter etnográfico com os rezadores de almas do município de Oriximiná (PA), que dominam e praticam um ritual secular de encomendação das almas durante a Semana Santa. A cerimônia inicialmente era praticada somente em áreas rurais, mas se popularizou, se estendendo também para a zona urbana. No ritual, homens vestidos de branco, os rezadores, cantam uma música triste e sentimental reunidos no cemitério na chamada “quarta-feira das trevas” a meia noite, com o propósito de salvar almas perdidas e condenadas. Os pesquisadores investigaram a preocupação dos rezadores acerca da 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. Por meio da coleta de relatos e entrevistas, constataram que a prática ritualística era passada oralmente por familiares, mas que passou a ser também escrita, na tentativa de evitar que a tradição fosse interrompida. Todavia,

os relatos informam que os mais jovens desrespeitam e ofendem a prática cultural secular e que os entrevistados atribuem à escola esse comportamento, pois, segundo eles, a escola não se interessa em mostrar a diversidade religiosa e a importância da valorização e do respeito. Os rezadores cobram das escolas uma resposta em relação ao tema, que as instituições trabalhem e valorizem sua prática cultural e suas tradições, o que, segundo eles, não acontece. Assim, a escola, que deveria ser um espaço educativo de práticas de ensino voltadas ao respeito e à valorização da diversidade e das tradições locais e da pluralidade cultural, se isenta e adota uma postura hegemônica, ignorando a multiculturalidade de própria comunidade que a constitui.

No Brasil, um país presumidamente laico, muito embora a liberdade de crença e do livre exercício religioso sejam assegurados aos cidadãos, na prática a realidade que se observa é outra, como ilustrado pelo estudo de Cândia e Araújo (2016). Casos de intolerância e discriminação têm aumentado significativamente em anos recentes no Brasil, o que pode conduzir a caminhos contrários aos pressupostos fundamentais da multiculturalidade. Sendo assim, é papel também das instituições de ensino não se omitir, mas se posicionar e adotar práticas que permitam debater e conhecer diferentes religiões, tradições e culturas como fenômenos históricos presentes na sociedade como naturais e legítimos. Esse é mais um grande desafio da escola e ao docente cabe o papel fundamental de atuar como agente promotor da diversidade, do respeito e do convívio harmonioso entre os diferentes, por meio de práticas multiculturais reflexivas constantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo debatemos a importância de compreender e vivenciar a prática multicultural no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem dos discentes por meio da valorização da bagagem cultural de cada indivíduo e da pluralidade cultural existente na escola com vistas a transformar não somente o ambiente comunitário, mas também a sociedade.

Diante dos trabalhos analisados foi possível notar que, embora a região amazônica abrigue uma grande diversidade étnica e cultural, essa pluralidade não se reflete em um ensino multicultural em suas escolas e que o ensino colonialista homogeneizador ainda possui forte presença nas instituições de ensino da região. A educação multicultural deve ser vista como uma prática social relacionada intimamente com as diferentes dinâmicas da comunidade escolar, pois o multiculturalismo é tanto escolar como social de modo que a união de ações se faz necessária para uma educação verdadeiramente multicultural. Assim, o processo educacional multicultural se desenvolve em contextos formais e informais e esta realidade precisa ser considerada nos currículos escolares. Estudos como os apresentados neste trabalho são importantes para fomentar a discussão da problemática e estimular ações e políticas públicas e devem, portanto, ser estimulados.

Outro ponto fundamental que se mostrou notório nos estudos analisados é a importância do investimento no processo de formação continuada de professores, tendo em vista o distanciamento entre a teoria e a execução de práticas contínuas voltadas à valorização da multiculturalidade, tanto em ações quanto nos conteúdos curriculares. Foi evidente a falta de conhecimento sobre a multiculturalidade e como abordá-la no ambiente escolar exposta por grande parte da comunidade docente. Sendo o professor um dos agentes mediadores do processo de transformação social, o domínio e uso de estratégias metodológicas voltadas à multiculturalidade se fazem fundamentais para a concretização deste processo necessário de mudança.

## REFERÊNCIAS

- ABU-EL-HAJ, M. F. Multiculturalismo e educação multicultural: O debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana. *Educação & Formação*. Amazonas, v. 4, n. 1, p. 195-213, 2019.
- ARRETCHE, M. T. S. *Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas*. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, n. 39, p. 3-40, 1995.
- BANKS, J. A. Multicultural Education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, v. 19, p. 3-49, 1993.
- BAUBIER, A. S.; REIS, M. A. *O museu e a diversidade cultural na Amazônia: um olhar sobre o brinquedo indígena como objeto de educação intercultural*. In: Seminario de investigación en museología de los países de habla portuguesa y española. Buenos Aires, Argentina, Actas, p. 134-145, 2010.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acessado em 19 de outubro de 2021.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acessado em 19 de outubro de 2021.
- BRASIL. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acessado em 19 de outubro de 2021.
- 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*, v.11, n. 4, p.1864-1884, 2016.
- 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*, v. 10, n. 2, p. 50-63, 2014.
- CAVALCANTE, M. S. N. *Educação intercultural: uma possibilidade para o desenvolvimento de formas educativas diferenciadas*. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.
- EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- ERBAŞ, Y. H. Dimensions of multicultural education: Pedagogical practices knowledge of graduate students towards multicultural education in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Research*, v. 27, p. 142-181, 2019.
- FLEURI, R. M. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 12. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere - Literatura. Folclore. Gramática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRISHAEVA, E. B. Multiculturalism as a Central Concept of Multiethnic and Polycultural Society Studies. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, n.7, p. 916-922, 2012.
- KYMLICKA, W. *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Reprint. Oxford University Press, 280 pp., 1996.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2007
- 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. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- 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*, Amazonas, v. 4, n. 1, p. 109-123, 2014.
- PEREIRA, A. *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto, Portugal: 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*, v. 15, p. 35-43, 2011.
- TAVARES, R. M. M. *Brinquedos e brincadeiras: patrimônio cultural da humanidade*. Campinas: Pontes, UNESCO, 2004.
- VALENTE, A. L. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.
- WYMAN, S. L. *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Tradução Vitor Oliveira. Portugal: Asas, 2000.

*Submetido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.*

**Informações do(a)s autor(a)(es):**

Anívia da Silva Lima  
Programa de Iniciação Científica, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Laboratório de Pesquisas em Etnociências, Ecologia e Conservação (EtnoLab), Universidade Universidade Federal do Acre (Ufac)  
E-mail: [anivialima6@gmail.com](mailto:anivialima6@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5917-8992>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7361067158454953>

Igor Oliveira

Laboratório de Pesquisas em Etnociências, Ecologia e Conservação (EthnoLab), Universidade Federal do Acre (Ufac)

E-mail: [igor.oliveira@ufac.br](mailto:igor.oliveira@ufac.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3230-3837>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2419895860496067>