

**Política curricular multiculturalista: diversidade, culturas subalternas e conhecimentos de matriz africana e indígena na formação de professores e no ensino da educação básica multicultural**

**Multiculturalist curriculum policy: diversity, subaltern cultures, and African and indigenous knowledge in teachers training and teaching multicultural basic education**

**Política curricular multiculturalista: diversidad, culturas subalternas y conocimientos africanos e indígenas en la formación de maestros y la enseñanza de la educación básica multicultural**

Recebido: 17/08/2020 | Revisado:28/08/2020 | Aceito: 14/09/2020 | Publicado: 15/09/2020

**Carlos Luis Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-8661>

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo - PPGEEB/CEUNES /UFES, Brasil

E-mail: [carlosluispereira\\_331@hotmail.com](mailto:carlosluispereira_331@hotmail.com)

**Marcia Regina Santana Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9907-7953>

Universidade Federal do Espírito Santo - DECH/PPGEEB/ CEUNES, Brasil

E-mail: [marcia.modelar@gmail.com](mailto:marcia.modelar@gmail.com)

**Resumo**

Neste artigo, teve proposição discutir sobre a emergência da descolonização da atual política curricular do conhecimento oficial presente na formação de professores e na educação básica para inclusão da perspectiva do currículo multiculturalista, este que representa, valoriza e reconhece os conhecimentos das matrizes africanas e indígenas, bem como dos sujeitos sociais de culturas subalternizadas. A justificativa configura-se devido a importante dimensão pluricultural e étnica presente no contexto escolar da educação básica brasileira, e no atual cenário os documentos curriculares têm reproduzido o conhecimento de hegemonia eurocêntrica, machista, monocultural e monorracista. O percurso teórico-metodológico enquadra-se dentro do método fenomenológico, em relação a abordagem tem alinhamento com a pesquisa qualitativa e engendrada nos procedimentos da pesquisa fenomenológica.

Destacam-se entre os resultados coletados os sujeitos pesquisados afirmaram a ausência nos cursos de formação de professores tanto no ensino na educação básica dentro da política multiculturalista. Conclui-se que a atual política curricular brancocêntrica em todos os níveis e modalidades de ensino, uma das possibilidades para inclusão de todos os atores sociais no currículo prescrito o estudo apontou a perspectiva da política curricular dentro da dimensão Multiculturalista.

**Palavras-chave:** Política Curricular; Professores; Conhecimento; Diversidade; Culturas subalternizadas.

### **Abstract**

In this article, it was proposed to discuss the emergence of decolonization of the current curriculum policy of official knowledge present in teacher training and basic education to include the perspective of multiculturalist curriculum, which represents, values and recognizes the knowledge of African and indigenous matrices, as well as social subjects of subalternized cultures. The justification is due to the important pluricultural and ethnic dimension present in the school context of Brazilian basic education, and in the current scenario the curriculum documents have reproduced the knowledge of Eurocentric, macho, monocultural and monoracist hegemony. The theoretical and methodological path fits within the phenomenological method, in relation to the approach is aligned with qualitative research and engendered in phenomenological research procedures. Among the results collected, the subjects surveyed affirmed the absence in the teacher training courses of both basic education within the official curriculum policy of knowledge misaligned with the multiculturalist curriculum perspective. It is concluded that the current curriculum policy in all levels and modalities of teaching, one of the possibilities for inclusion of all social actors in the curriculum prescribed the study pointed the perspective of curriculum policy within the multiculturalist dimension.

**Keywords:** Curriculum Policy; Teachers; Knowledge; Diversity; Subalternized Cultures.

### **Resumen**

En este artículo se propuso debatir el surgimiento de la descolonización de la actual política curricular de los conocimientos oficiales presentes en la formación de maestros y la educación básica para incluir la perspectiva del currículo multiculturalista, que representa, valora y reconoce los conocimientos de las matrices africanas e indígenas, así como los sujetos sociales de las culturas subalternizadas. La justificación se debe a la importante dimensión

pluricultural y étnica presente en el contexto escolar de la educación básica brasileña, y en el escenario actual los documentos del plan de estudios han reproducido el conocimiento de la hegemonía eurocéntrica, machista, monocultural y monorraquista. El camino teórico-metodológico se inscribe en el domestico fenomenológico, en relación con el enfoque está alineado con la investigación cualitativa y engendrado en los procedimientos de investigación fenomenológica. Entre los resultados recogidos, las asignaturas investigadas afirmaron la ausencia en los cursos de formación de profesores tanto en la educación básica dentro de la política curricular oficial de desajuste de conocimientos con la perspectiva curricular multiculturalista. Se llega a la conclusión de que la actual política curricular en todos los niveles y modalidades de enseñanza, una de las posibilidades de inclusión de todos los actores sociales en el plan de estudios prescrito en el estudio, apuntaba la perspectiva de la política curricular dentro de la dimensión multiculturalista.

**Palabras clave:** Política Curricular; Profesores; Conocimiento; Diversidad; Culturas Subalternizadas.

## 1. Introdução

Propusemos construir este texto tangenciado pelo entrelaçamento para uma política curricular na educação básica brasileira abrangendo a discussão entre muitos fios que se cruzam no currículo sobrea política oficial do conhecimento curricular em todos os níveis e modalidades de ensino, aqui focalizamos a formação inicial de professores e a educação básica para inclusão para o reconhecimento das diversidades, para as culturas subalternizadas e pelo reconhecimento dos conhecimentos científicos, em particular das produções tecnológico-científicas produzidas pelas matrizes africanas e indígenas, essas historicamente invisibilizadas nas políticas curriculares da historiografia da educação brasileira.

No texto costuramos propositalmente as imbricações destes três eixos centrais colocados como objeto de estudo no momento atual do cenário educacional brasileiro em que o viés ideológico fascista vem assumindo concepções e práticas político-pedagógicas e curriculares que reafirma apagamentos de determinados sujeitos sociais, bem como dos seus conhecimentos científicos no currículo oficial e praticado do contexto escolar que tem historicamente comprometimento em reproduzir na ação e transmissão valores do segmento social dominante.

As avançadas propostas curriculares sedimentadas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intencionalmente tem seguido a perspectiva teórica de centralização do currículo, neste sentido questões de emergência na sociedade colocadas neste texto vem sendo

refletidas e silenciadas pela escola que estabelece no currículo com sutileza valores dominantes tradicionais, configura na ação e transmissão, acenando alinhamento com uma proposta curricular conservadora, silencia-se propositalmente debates contemporâneos de uma escola em mutação deste século XXI que se mostra incapaz, frente à formação humana dos alunos para o trato com a diversidade em particular a cultural, com as culturas dos sujeitos historicamente subalternizados e, do não reconhecimento e disseminação conforme normativa jurídica da História e da Cultura da África e sua diáspora e dos indígenas, bem como seus conhecimentos tradicionais.

Destaca-se em nosso bordado, uma política curricular calcada nas teorias curriculares crítica e pós-crítica, (neste trabalho não assume o compromisso para discorrer acerca destas duas perspectivas teóricas curriculares) estas fincadas na tendência pedagógica progressista, tal posição político-ideológica é defendida por educadores de posicionamento contra-hegemônico e defensores do processo de descentralização curricular. Nossa análise centrada em intelectuais comprometidos para uma política oficial de conhecimento curricular rumo a uma educação e currículo antirracista e antieurocêntrica este se mostra acolhedor da diversidade, das culturas subalternas e das produções científicas de matrizes africanas e indígenas. Tal política curricular aqui vislumbrada está engendrada numa política curricular multicultural, pois a mesma representa a identidade étnica-cultural da sociedade e dos alunos.

Estes pensadores têm como ponto de convergência em suas posições político-ideológicas e pedagógicas a emergência curricular de descolonização do modelo atual hegemônico da política curricular do conhecimento enraizado às tendências eurocêtricas estas comprometidas com a transmissão da cultura e do conhecimento de valores da classe dominante que o produziu e, de discursos de discriminação e preconceito em relação à diversidade, as diferenças e da marginalidade cultural em relação às culturas subalternas.

Nesta perspectiva curricular conforme nos ensina Gramsci (2000), há uma estreita relação entre currículo e educação, uma questão chave configura-se na conquista da hegemonia pelas classes menos favorecidas, que rompa com a subalternidade e assumam uma posição de direção intelectual, para tal efetivação destes três eixos colocados para discussão exige da escola e da política curricular formar uma consciência coletiva homogênea, implica lutar contra as ideologias fascistas da atual política educacional do país.

Nossa motivação pessoal para produção deste manuscrito configura-se em nossas observações desde a formação inicial ao ofício docente no magistério da educação básica e no ensino superior da ausência de discussões, leituras e estudos acerca das possibilidades na ação e mediação do processo de ensino e aprendizagem na vertente curricular multiculturalista tais

ausências têm implicações em nosso saber/fazer pedagógico nos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como na educação básica.

A originalidade do artigo centra-se em apontar emergência de visibilidade e atual ausência invisibilidade de alguns sujeitos sociais, culturas e saberes científicos na política curricular oficial de conhecimento da formação de professores e no ensino da educação básica brasileira.

A pesquisa justifica-se pela produção incipiente na literatura nacional sobre o objeto de estudo cerne deste estudo.

Tomamos como questão norteadora: a atual política curricular oficial do conhecimento tem assegurado qual tipo de formação de professores e ensino na educação básica?

Delimita-se como objetivo: apresentar a perspectiva da política curricular multiculturalista para formação de professores e o ensino na educação básica os conhecimentos de matriz africana e indígena, da cultura dos sujeitos subalternizados e das diversidades.

## **2. Marco Teórico-Metodológico**

O estudo enquadra-se dentro do método fenomenológico, dentro da abordagem qualitativa e em relação aos procedimentos recorreu-se a pesquisa fenomenológica, conforme ensina Trivinhos (2017) neste tipo de pesquisa aplicado a educação tem enfoque privilegiando as experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula, revelam os tipos de conhecimentos por eles declarados, os elementos culturais, como valores, que caracteriza o mundo vivido dos sujeitos na sala de aula a partir do currículo construído, de currículo vivido pelo aluno. Como técnica de coleta de dados examinou-se a atual BNCC (Brasil,2020) visando mapear conhecimentos de matrizes africanas e indígenas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais teve enfoque nos Temas Transversais Orientação Sexual e Pluralidade Cultural e também foram realizadas duas entrevistas semiestruturada com duração de 100 minutos.

O ambiente de pesquisa foi nas dependências de uma escola pública da rede estadual do norte do Estado do Espírito Santo, no ano de 2019, entre os meses de Agosto a Outubro, tendo como sujeitos de pesquisa um grupo focal de 30 alunos do 8º ano a 3ª série do Ensino Médio e com 24 licenciandos dos cursos de Matemática, Ciências Biológicas, Química e Física de duas universidades públicas sendo uma no estado no Espírito Santo e outra no estado da Bahia, sendo 6 alunos por ano letivo e 12 de cada uma das duas universidades pesquisadas, sendo de igual quantitativo de alunos da educação básica. Para análise dos dados

coletados recorreu-se análise textual discursiva conforme as orientações de Moraes & Galiazzi (2016). Recorremos essa técnica de análise do discurso devido a mesma trazer à luz as vozes dos sujeitos pesquisados, permitindo maior fidedignidade para posterior análise dos dados.

### **3. Referencial teórico**

Na perspectiva teórica de Silva (2011) e Arroyo (2018), ao pensar sobre a política curricular conservadora que está em voga na educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino o consideramos o processo curricular como uma construção social implicada nos contextos históricos das relações nas quais se configura, a vigente perspectiva curricular brasileira tem sido comprometida na transmissão de valores, conhecimentos e cultura com o segmento social dominante que a produziu e, excluem as vozes de mulheres, negros, índios, culturas subalternas, diversidade cultural, das pessoas com deficiência, étnica, religiosa, sexual e de demais minorias.

Nos apontamentos destes teóricos o currículo é concebido como o cruzamento de práticas diversas que tomam significados na escola. Estes estudiosos do currículo defendem uma política curricular para o entendimento da atual pós-modernidade alinhado com os pilares da (UNESCO) da para educação do século XXI propostos por Jacques Delors, sendo um dos principais o maior desafio da escola dos dias atuais, o saber conviver com as diferenças, com a diversidade cultural étnico-cultural presente na sociedade e refletido nas escolas públicas brasileiras nos cursos de formação de professores (Arroyo,2018).Nos documentos curriculares educacionais legais, a saber, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s), estabelecem que temáticas relacionadas às questões de gênero, pluralidade étnico-cultural e diversidade deve transversalizar o currículo, quer dizer deve nortear a práxis educativa de todas as disciplinas curriculares, visando a formação humana integral de todos educandos (Brasil,2006).

Aqui reportamos o atual modelo de formação inicial de professores no Brasil, interrogando sobre do que tem sido assegurado na formação dos futuros professores para o trato com diversidade, culturas subalternas e os conhecimentos produzidos pelas matrizes africanas e indígenas para estes profissionais que enfrentaram estes dilemas na sala de aula? O currículo atualmente praticado nas escolas brasileiras, têm sido pautado pelas ideologias fascistas “sutilmente” disseminada na política do conhecimento oficial curricular ou na teoria

curriculares crítica e pós-crítica? Esta atual política curricular tem sido inclusiva ou exclusiva das temáticas postas neste texto para discussão?

Na afirmativa de Moreira & Silva (2011), tem assinalado que no cenário atual o currículo oficial tem tido de forma explícita o compromisso ideológico para o apagamento do conhecimento, das culturas subalternizadas e da diversidade cultural, tal posição vem sendo disseminadas por meio de discursos racistas, homofóbicos, de gênero (meninos veste azul e meninas rosa), posições político-ideológicas tem sido a marca do colonialismo do conhecimento e do alinhamento nos tempos atuais da política curricular brasileira da educação básica deste atual governo federal.

Dialogando com Silva (2011), Arroyo (2018) e Pacheco (2005), cabe ressaltar que nos documentos curriculares oficiais, a saber, a atual BNCC, os conhecimentos das matrizes indígenas e das culturas dos sujeitos subalternizados sinaliza a pasta curricular pautada na supervalorização dos conhecimentos de alguns e desvalorização dos de outros povos e culturas.

Para estes teóricos supracitados configura-se uma política do conhecimento e da cultura oficial centralizada em que não há espaço para diversidade cultural, religiosa e étnica brasileira. Na explanação de Gomes (2008) o currículo escolar brasileiro tem negado nossa diversidade étnica, religiosa, de gênero e cultural, porque a mesma é ainda conservadora e neutra a respeito destas discussões postas. Neste mesmo horizonte Gomes (2008) nos lembra muito bem que o Brasil, representa um bom exemplo de sua dimensão multicultural e étnica, com cerca de 54% da população se autodeclara pertencentes a etnia negra, e no Estado da Bahia, tal assertiva se faz presente, principalmente nos cursos de formação de professores e no contexto escolar. A nossa inquietude respaldada pelos escritos de Diop (2016) e Fanon (2016), o conhecimento científico produzido pelos negros e índios tem invisibilidade na atual “ditadura do conhecimento de um só”, eles referem-se aos produzidos e disseminados pelos intelectuais da Europa e da América do Norte.

Na vertente de Pacheco (2005) e Walsh (2013), os pressupostos das teorias curriculares críticas e pós-críticas acima mencionados, vão de encontro com a descolonização dos saberes científicos da hegemonia de conhecimento e cultura de base ocidental, para o outro um dos caminhos legais possíveis configura-se na descentralização da política curricular rumo ao currículo multiculturalista este viabiliza temáticas nas práticas curriculares e educativas de narrativas étnicas e raciais, e o ensino enquadrado dentro deste paradigma curricular corrobora para visibilidade de uma política cultural visando a hegemonia cultural dos sujeitos sociais das classes subalternas, respeita às diferenças e a dimensão da diversidade

presente no Brasil representada no campo educacional em todos os níveis e modalidades de ensino.

Apolítica cultural assegurada no currículo valoriza conhecimentos da cultura popular e afirma ainda que a valorização das culturas subalternas no currículo oficial e praticado situa-se no terreno do cotidiano, mostra-se apropriada para os alunos e promove o fortalecimento de suas identidades culturais e ajuda a validar suas vozes e experiências (Giroux,2011).

No discurso dominante nos documentos curriculares principalmente no cenário em que vivenciamos deprecia uma pedagogia cultural, na escola ainda a mesma tem sido ignorada, porque é tida como insignificante na formação humana do aluno, menospreza no currículo as práticas culturais das culturas subalternas, bem como seus conhecimentos trazidos da sua experiência sociocultural no currículo oculto, tem ensinado como banal e insignificante o trato sobre diversidade cultural e demais diversidades presentes na escola, tentativa de homogeneidade cultural tem sua legitimidade baseada na política oficial do conhecimento associado às tendências eurocêntricas (Candau,2011).

Propositalmente trazemos para reflexão sobre qual escravidão a política oficial do conhecimento tem enquadrado pretos, pardos e índios? Para Diop (2016) a mais perversa porque estes sujeitos mesmo com amparo jurídico para o ensino da sua História e Cultura no currículo oficial, quase duas décadas depois estas matrizes étnicas têm pouco reconhecimento e visibilidade pela ciência. Por este motivo Pacheco (2005) nos convida para reflexão acerca da imbricação entre diversidade cultural, culturas subalternas e conhecimento na política curricular, essa tríade mostra-se indissociabilidade no trato pedagógico, por isso aqui arriscamos ilustrar tal entrelaçamento e complexidade, visto que a escola brasileira nega sua própria história, ou melhor, reproduzi-la no currículo “branco” na perspectiva do colonizador.

Um questionamento muito bem formulado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes (2008),fincada nos pensamentos dos intelectuais africanos Kabenguele Munanga (2019) e Frantz Fanon (2016), na atual contemporaneidade a escola brasileira, com ênfase na pública, porque ainda tem disseminado a política curricular conservadora e excludente? Para pesquisadora ativista negra a escola tem abordado em datas pontuais questões raciais, de diversidade, menos ainda dos sujeitos de culturas historicamente subalternizadas, os intelectuais do continente africano são de desconhecimento de boa parte de professores e alunos, a diversidade cultural presente na sala de aula tem sido pouca utilizada como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, as mulheres tem ocupado maioria nos bancos

escolares, todavia o conhecimento é machista, algumas culturas são marginalizadas engendradas racialmente.

Nesse mesmo horizonte a pesquisadora Schwarcz (2014) em seus escritos na obra o espetáculo das raças nos lembra muito bem que a própria ciência e com posicionamento racistas de consagrados filósofos, foi instrumento para propositalmente inferiorizar a intelectualidade dos pretos em relação aos brancos, essas colocações infundadas pelos homens brancos da ciência nunca fora comprovada, porém no pensamento escolar brasileiro a mesma tem reproduzido os conhecimentos dos intelectuais da Europa e da América do Norte e, detratando os conhecimentos de matrizes africanas e indígenas.

Em suma essa grande população brasileira de importante pluralidade étnico-cultural não tem tido espaço no campo curricular oficial, este povo pode assim dizer são os condenados da terra, porque a autoridade do conhecimento tem raízes europeias e o currículo sendo um documento de identidade utilizado para manutenção da elite dominante no poder que oprime os conhecimentos e a cultura de outros povos e etnias, em contrapartida afirma a supervalorização da hegemonia da geopolítica do conhecimento produzida principalmente pelos intelectuais da Europa e da América do Norte.

Com o mesmo alinhamento político-ideológico Freire (2017), coloca que a pedagogia da emancipação do sujeito pelo conhecimento, concretiza no conhecimento, na luta e acena para a resistência mostrada pelos sujeitos das classes populares que ainda têm vivenciado a negação da sua intelectualidade pela ciência na atual pós-modernidade, mas o mestre nos encoraja a lutar por uma educação emancipadora e libertadora, tendo como mola motriz o currículo progressista, este que valoriza as vozes dos sujeitos historicamente excluídos.

A tessitura dos escritos dos teóricos supracitados tem acenado para a constatação de que a escola tem transmitido o conhecimento e cultura produzida pela etnia branca, sendo assim representante da transmissão da hegemonia da biblioteca colonial curricular dominante de supremacia branca europeia.

Na vertente teórica de Walsh (2013) uma das possibilidades concretas, porém tortuosas seria a descolonialidade do saber deste modelo curricular opressor e dominante inscrito nos documentos curriculares oficiais, uma das possibilidades político-pedagógica consiste na instauração de um currículo com viés multicultural na formação de professores para estes intelectuais da cultura em seguida materializá-lo no currículo real, aquele praticado na sala de aula. Neste sentido conforme acena a pesquisadora na formação inicial de professores do Brasil e na América Latina prevalece a colonialidade do saber/poder de viés

eurocêntrico, esta formação terá reflexos no saber/fazer pedagógico dos futuros docentes na sala de aula.

Para ampliar a discussão Tardif (2014) amplia a discussão apontando que os saberes docentes disciplinares e curriculares assegurados na política curricular das licenciaturas têm reflexos no processo de ressignificação curricular em sala de aula. Uma formação que assegura saberes incipientes sobre conhecimento-outro, quer dizer de outros povos e culturas, principalmente das classes populares. Nosso entendimento ancorado em Apple (2006) segue a proposta endossada de uma política curricular crítica e pós-crítica nesta perspectiva as temáticas trazidas como palco de debate são os pilares centrais do ensino calcado na pedagogia progressista advogada pelo mestre Paulo Freire.

Para a pesquisadora norte-americana radicalizada no Equador a proposta de pedagogias curriculares decoloniais engendradas nas teorias curriculares crítica e pós-crítica em seus apontamentos são promotores de um ensino culturalmente significativo para os sujeitos sociais enclausurados na marginalidade cultural e do conhecimento, principalmente aqueles povos colonizados entre eles o Brasil, que tiveram seus saberes, línguas e memórias coletivas culturais apagadas pela história contada na formação e na escola pelo branco invasor e colonizador, que por imposição apagou do currículo oficial a cultura popular, os conhecimentos de africanos e sua afrodiaspóricos e indígenas, bem como das mulheres que também foram silenciadas pela produção intelectual masculina imposta na formação inicial.

Em sua afirmativa torna-se emergente neste mundo em constantes transformações sociais e de valores a incorporação de saberes de outras matrizes étnicas, aqui se defende a africana e indígena, vislumbrando uma educação e currículo antirracista, visto que atual política oficial de conhecimento da escola brasileira não representa a importante diversidade cultural e étnica e demais diversidades presentes na sociedade e, refletida nas escolas. Num país como o Brasil de importante dimensão de diversidade étnica, cultural, religiosa, sexual e de conhecimentos de nossa ancestralidade indígena e africana o campo educacional brasileiro, com ênfase para a formação docente e o ensino na educação básica deve utilizar da nossa brasilidade como ponto de partida para o fomento de um ensino significativo para todos os alunos.

Concordando com Cunha Jr. (2002), ainda no pensamento curricular escolar contemporâneo, tomando emprestadas as palavras de Frantz Fanon na sala de aula brasileira temos os alunos de pele negra, em contrapartida o currículo tem compromisso com a política do conhecimento oficial dos alunos de pele branca. O conhecimento e a cultura ensinada nas nossas escolas são eurocêntricos, sendo assim não tem compromisso com a diversidade

cultural brasileira. As bibliografias, livros e textos tanto de alunos e professores desconhecem a participação de africanos, afrodescendentes e indígenas na construção intelectual e material do Brasil.

Na assertiva de Dore (2013), conhecimento e cultura são elementos que compõem o currículo escolar, estes teóricos pretendem demonstrar que este artefato cultural, social, político, ideológico e pedagógico sustenta-se em representações sociais presentes na cultura para assegurar o saber/poder para manutenção do domínio político-ideológico da classe dominante. No posicionamento destes teóricos o currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano dos espaços escolares. Dialogando com estes autores cabe discutir se nas escolas públicas do Brasil os saberes socioculturais e das culturas subalterna tem tido visibilidade na política oficial do conhecimento.

Na visão de *Ibid* (2013), o conhecimento e a cultura estão representados no contexto escolar, neste documento de identidade concebido como currículo, porém ela pontua muitobem que não está evidentemente por inteiro, tanto na formação de professores e na escola se mostra é um recorte da importante dimensão da diversidade cultural e demais diversidades e das culturas dos sujeitos subalternizados.

Na perspectiva desta mesma da aponta outra instigante colocação ao desvelar que a escola por meio do currículo intencionalmente tem representado e reproduzido o denominado conhecimento, cultura e diversidade cultural e outras diversidades recortada e dentro do prisma político- ideológico que atende aos interesses da minoria representada pela elite branca que historicamente controla este país disseminando conhecimentos e culturas que os representa.

Na concepção de Moreira & Silva (2011,p.35) A concepção de cultura é inseparável de grupos e classes sociais, para estes estudiosos desse campo de conhecimento “O currículo um artefato político-pedagógico, ideológico e pedagógico mostra-se complexo não neutro, território de disputas de discursos hegemônicos e da de transmissão de uma política cultural oficial”.

Para estes estudiosos da teoria curricular no Brasil, a teorização crítica e pós-crítica, estão envolvidos profundamente com o processo de reconhecimento da escola brasileira formar alunos para o exercício da cidadania de respeito as diversidades, as diferenças e as culturas do sujeitos subalternizados e da inclusão dos conhecimentos de negros e índios, essas concepções têm sido discutidas em eventos da área, em periódicos, em dissertações de mestrado e teses de doutorado, na formação inicial e continuada de professores.

Por que ainda a escola brasileira tem tido na sua ação e transmissão práticas eurocêntricas e excludentes? Nos apontamentos dos intelectuais africanos Diop (2016), Munanga (2019), Fanon (2016) e Apple (2006), primeiramente o currículo e ideologia são entrelaçados representam a hegemonizada classe dominante selecionando os conhecimentos, cultura e valores a serem transmitidos. Reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais sempre estiveram e agora com maior visibilidade atreladas à história dos conflitos de classe, raça, gênero, diversidade, orientação sexual, religião, cultura e conhecimento. Em segundo a escola principalmente na atual gestão tem sido orientada a posicionar-se neutra frente a questões que não se refere aos conteúdos de ensino, quer dizer a educação restringe-se a transmissão dos conhecimentos científicos escolares.

Para estes citados intelectuais africanos a escola de forma consciente ou não, em suas práticas curriculares tem corroborado para uma escola brasileira calcada na branquitude, apesar de mais de 100 milhões pertencerem a etnia negra. Estes teóricos supracitados afirmam que a autoridade da transmissão do conhecimento e da cultura está atrelado etnia e mesmo a África com mais de 905 milhões de habitantes, é um continente que ainda não atingiu o apogeu do poderio econômico, este caminha juntos saber/poder, porque a autoridade do conhecimento tem estreita correlação com o poder econômico. Ainda pontuam que os colonizados assumiram a postura do colonizador ao reproduzir o conhecimento que lhe foi ensinado como único e verdadeiro.

De acordo com os pensadores africanos Diallo & Diallo (2008), a perspectiva de uma política curricular multiculturalista ancorada na pedagogia progressista acena como possibilidade para emergência da descolonialidade de hegemonia ocidental marcada pela negação da intelectualidade de outros povos e culturas, com ênfase nas matrizes africanas e indígenas. A escola representada pelo currículo, este que valida e reconhece o que seja conhecimento, entender a urgência de efetivação da ciência e da cultura destas matrizes, visando uma educação e ensino antirracista.

Parafraseando Candau (2011), a promoção da política curricular dentro da dimensão pluri/intercultural/ multicultural configura-se o cerne para possibilidade de representar as vozes das minorias, das mulheres, dos homossexuais, do reconhecimento da diversidade cultural e étnica presente na sociedade brasileira refletida na escola, do respeito e o conviver com as diferenças existentes nas escolas, de discussão sobre gênero, orientação sexual, direitos humanos e das culturas subalternas está perspectiva curricular crítica e pós-crítica tem respaldo internacional defendida em Paris, no dia 02 de Novembro de 2001 na UNESCO foi aprovada a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, reafirmando sua necessidade

global visando o diálogo intercultural como caminho para aceitação entre culturas e civilizações. Sobre a Diversidade Cultural a UNESCO expressou: diversidade cultural é herança comum da humanidade visando humanizar a globalização, bem como ao exercício dos direitos culturais, o respeito à diversidade, a tolerância, do desenvolvimento de intercâmbios culturais e da pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade (UNESCO, 2001, p.113).

Entendemos que há um descompasso da formação inicial de professores ao espaço escolar dos pilares educacionais atuais propostos pela UNESCO, tal descomprometimento da atual agenda curricular com o conhecimento- outro, e da cultura popular, acena para o pensamento educacional brasileiro reprodutor da hegemonia do conhecimento de base europeia, machista e brancocêntrica.

Nos documentos educacionais legais atuais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, defende uma educação e ensino pautado na pedagogia progressista e alinhada as teorias curriculares crítica e pós-crítica, tem corroborado com pressupostos teóricos afinados com uma política oficial do conhecimento curricular que assegura a diversidade cultural e étnica, neste documento aponta como parte fundamental para formação humana dos alunos do século XXI para conviver com as diversidades e diferenças conforme estabelece os pilares da educação declarados pela UNESCO.

Um dos grandes desafios na visão de Santos (2001) da educação mundial e em particular a brasileira são que as políticas socioculturais ainda são permeadas pela ideia de uma cultura homogênea, da negação das diversidades e das culturas das classes populares. Uma das possibilidades seria uma política cultural calcada nas ações educativas da escola numa perspectiva inter/multi/transdisciplinar. No bojo desta discussão conforme aponta Chartier (2002) na cultura escolar reafirma as experiências socioculturais de grupos privilegiados e silenciam-se vozes e experiências das memórias coletivas culturais das culturas subalternas das camadas populares.

Mesmo diante do avanço do marco histórico da UNESCO, na concepção de Arroyo (2012) a relação histórica entre educação e as diversidades (cultural, religiosa, sexual, racial, étnica e etc.). Tem sido marcadas por preconceitos e discriminações, exclusões e silenciamentos. Para este teórico a escola sempre forma os mesmos, sujeitos e não tem preocupação com sujeitos do campo, quilombolas, indígenas, comunidade LGBTQ+ “sujeitos que vem sofrendo discriminação e preconceito na trajetória educacional”, negros, pessoas com deficiência, sempre foram visibilizados pela pedagogia mesmo diante das orientações dos documentos educacionais atuais internacionais e nacionais.

Qual espaço tem sido ocupado pela diversidade, cultural subalternas e conhecimento das matrizes africanas e indígenas na formação inicial de professores e nas escolas? No olhar crítico de Candau (2011), Foucault (2010) e Bourdieu (2012), na formação de professores e na escola têm sido dedicado pouca carga horária, disciplinas e debates inter/trans/multidisciplinares para discussões destas temáticas contemporâneas, temos uma formação com ênfase nos saberes disciplinares e curriculares e, em relação a escola a mesma focaliza na ação transmissão dos conteúdos escolares e assume o discurso infundado da neutralidade associado com a construção do falso mito da democracia racial presente no imaginário da sociedade sendo refletido no pensamento de branquitude escolar simbolizada na política curricular oficial do conhecimento, bem como na cultura escolar e nos materiais didáticos.

Na perspectiva teórica e contemporânea de Bourdieu (2012), posições político-ideológico-pedagógica de cunho nazista e fascista têm sido reacendida na sociedade mundial sinalizando descumprimento aos Direitos Humanos, nesta atual conjuntura urge a intolerância a uma orientação sexual diferente da heteronormativa. Ele pontua que a diversidade principalmente a cultural e étnica se faz presente principalmente nos países ocidentais, mas no mundo e no Brasil há forte presença da negrofobia, generofobia e, transhomofobia e homofobia, em vários espaços sociais, inclusive nos cursos de formação de professores e na escola, esta sendo um pequeno recorte da sociedade brasileira.

Seguindo e concordando com estes dois pensadores franceses Bourdieu (2010) e Foucault (2012), que posicionaram e desvelaram as crenças, valores, conhecimentos, cultura e concepções disseminadas no campo educacional eram fincadas na visão de mundo machista, homofóbico, branco e insensíveis às diversidades e as diferenças e, a escola de forma intencional ou não tem formado alunos para aversão e rejeição aos diferentes. Estes pensadores advogam da emergência de uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social.

Na mesma linha de direção Chassot (2013), nos lembra muito bem que tanto a sociedade, os cursos de formação inicial de professores e nas escolas têm historicamente reproduzido a ciência masculina e apagado as produções científicas das mulheres, negros, índios e demais minorias étnicas historicamente oprimidas e suas vozes, saberes e culturas detratadas e silenciadas nos documentos curriculares.

Ainda na análise deste citado autor, a partir das três vertentes que constituíram o mundo ocidental, a grega, a judaica e a cristã, estas contribuíram significativamente para construção de uma sociedade e ciência machista, sendo esta simbolizada, reconhecida,

registrada e reproduzida na trajetória intelectual da humanidade e nos contextos da formação de professores de todas as áreas de conhecimento e no ensino da educação básica brasileira em bibliografias indicadas, textos escolares para leitura e estudo e na maioria dos livros didáticos escolares predomina a produção científica masculina, branca e dos intelectuais europeus e seus eurodescendentes(Chassot, 2013).

Com a mesma visão Pinheiro & Rosa (2018), alerta para a emergência do processo de descolonização dos saberes científicos simbolizados pela hegemonia do conhecimento eurocêntrico como único, verdadeiro e universalizado. Estas duas importantes pesquisadoras têm apontado que a escola brasileira reproduz e os conhecimentos científicos e a cultura do segmento social dominantes, bem como da supervalorização da ciência masculina, machista, branca e europeia. No posicionamento destas pesquisadoras e de Quijano (2005) tal política curricular reafirma a colonialidade do saber, do ser e do poder representada pelos homens e o proposital apagamento das matrizes indígenas, africanas e sua diáspora no campo educacional no Brasil e na América Latina.

No mesmo horizonte Freire (2017), nos ensina que dentre as diversas possibilidades de um mundo com respeito para todos, um dos exercícios tortuosos para escola mundial e brasileira tem sido buscar práticas curriculares educativas a partir de uma política oficial do conhecimento ancorada na educação do século XXI que valoriza e reconhece os diversos saberes de outros povos e culturas inscritos nos documentos curriculares de todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente na formação docente e no ensino da educação básica.

Ainda em Freire, cabe destacar que em sua visão dentro da pedagogia progressista, emancipadora e libertadora, as vozes, os conhecimentos científicos de negros e índios e dos sujeitos da classe subalternizada são os pilares de um ensino que valoriza e reconhece que todos têm seus saberes, nas suas palavras encontramos ensinamentos que descortina a ditadura do conhecimento único, universal e verdadeiro disseminado na biblioteca colonial do conhecimento de base masculina e opressora.

#### **4. Resultados e Discussões**

Na atual BNCC verifica-se ausência de conhecimentos produzidos pelas matrizes africanas e indígenas, evidencia-se a base de conhecimento de base eurocêntrica, produzida por intelectuais da Europa e da América do Norte, em contrapartida em documentos curriculares oficiais como o PCN,s (Brasil,1997), a pluralidade cultural configurava enquanto tema transversal o mesmo verificamos nas OCNEM (Brasil,2006).neste sentido a atual BNCC

mostra-se retrocesso acerca da promoção do debate no espaço escolar sobre a pluralidade étnica-cultural.

Constatam-se nos livros didáticos examinados os principais referenciais teóricos utilizados pelos autores dos livros privilegiam pensadores gregos, romanos, alemães, ingleses, norte-americanos e em sua maioria intelectuais homens cis, brancos e heterossexuais na explicação de Chassot (2013) evidenciam que a produção intelectual presente na biblioteca do conhecimento dos cursos de formação inicial de professores ao contexto da educação básica historicamente é simbolizada predominantemente por produção intelectual masculina e de viés monorracista e monocultural.

Foi perguntado aos alunos da educação básica se o ensino nas aulas de Matemática tiveram conteúdos de ensino a partir dos conhecimentos das matrizes africanas e indígenas? No discurso dos alunos foi revelado que um professor utilizou o jogo pedagógico de origem africana denominado mancala para o ensino dos conteúdos propostos. Essa ação e transmissão dos conhecimentos científicos escolares a partir da inclusão das leis educacionais n° 10.639/2003 e a n° 11.645/2008 configura-se como uma normativa legal para inclusão no currículo prescrito e praticado na educação básica brasileira dos conhecimentos das matrizes africanas e indígenas.

Revela-se na atual BNCC, que os conhecimentos das matrizes indígenas são inviabilizados e ou apresentadas em pequenos textos estes com ausência dos nomes dos intelectuais. Nos trabalhos de Pinheiro & Rosa (2018), acena na mesma direção ao apontar a invisibilidade de mulheres negras na ciência e neste estudo para Candau (2011), a perspectiva da política curricular multiculturalista promove a descolonização do conhecimento monocultural e monorracista e valoriza os saberes dos sujeitos historicamente excluídos pela biblioteca oficial da política curricular eurocêntrica e masculina.

Verifica-se nos discursos dos sujeitos da pesquisa dos cursos de Licenciaturas, foi revelado que na formação docente atualmente recebida pouco se tem discutido sobre os conhecimentos de matrizes africanas e indígenas, diversidades e culturas subalternas. Verifica-se na ementa e nas bibliografias indicadas da disciplina Currículo e formação de professores dos cursos analisados assegura embasamento teórico acerca do currículo na perspectiva curricular crítica e pós-crítica

Foi perguntado aos alunos se a escola tem discutido temáticas sobre a Pluralidade étnica- cultural e diversidade? No discurso dos alunos o tema Pluralidade Cultural tem sido abordado em datas pontuais do calendário escolar em algumas disciplinas, essas ações educativas escolares estão em descompasso com as orientações dos documentos legais das

Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, estas estabelecem a inclusão no currículo prescrito do ensino multicultural. Verificamos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada a inclusão da Lei nº 11.645/2008 no currículo praticado e da semana da diversidade, porém 100% dos alunos afirmaram descompasso entre o PPP da escola com o contexto escolar. Na universidade pública federal analisada o curso de Pedagogia tem anualmente proposto uma semana para discussão sobre questões relacionadas a diversidade, racismo, culturas subalternas e questões de gênero.

Numa pergunta indireta para alunos da educação básica e das licenciaturas, quando e como e em qual /quais disciplinas/matérias foi discutido a Lei nº 11.645/2008?

Na afirmativa de 100% dos sujeitos pesquisados do grupo focal de alunos tal temática é abordada na semana da Consciência Negra, principalmente na matéria de História e Geografia, pontuaram textos para leitura e estudo sobre o tema, porém nas vozes dos alunos da 3º série do ensino médio, tem sido retratado a luta e resistência do povo negro e indígena, sobre os conhecimentos científicos produzidos por estas duas matrizes, eles afirmaram que a escola não assegurou as contribuições científicas destas matrizes étnicas.

No discurso dos licenciandos verificamos respostas similares principalmente no que se refere a data pontual reservada no calendário escolar para debater esta temática, porém destacaram invisibilidade de inclusão na política curricular oficial do conhecimento uma formação de professores para o trato da diversidade étnico-cultural, das culturas subalternas e do legado das produções científicas das matrizes africanas e indígenas. Para Pacheco (2005,) estes resultados coletados evidenciam um currículo nacional associado às tendências eurocêntricas. Nas pesquisas de Candau (2011) e Silva (2011) tem mostrado que no pensamento escolar brasileiro brancocêntrico e machista representado pelo currículo prescrito nomeia que todos somos iguais, porém em suas pesquisas mostra emergência de uma política curricular multiculturalista, porque nesta perspectiva as temáticas centrais deste estudo são asseguradas dentro da abordagem curricular crítica e pós-crítica.

Noutra pergunta indireta, foi perguntado aos sujeitos pesquisados do ensino médio e aos licenciandos do curso de Matemática, como foi apresentado o conteúdo de ensino teorema de Pitágoras?

Nos discursos de 100% dos entrevistados a mediação pedagógica foi dado ênfase aos conceitos-chave apresentados no livro didático e em seguida resolução de exercícios. Estes dados obtidos na explicação de Pinheiro & Rosa (2018) revelam o apagamento dos saberes científicos dos intelectuais do continente africano e no ponto de vista de Quijano (2005), reafirma a colonialidade do saber/poder e da geopolítica oficial do conhecimento de base

européia, essa que exclui as matrizes africanas e indígenas tem sido reproduzida nos cursos de formação de professores ao verificar na biblioteca oficial do conhecimento a supremacia de produções científicas masculinas e tal política curricular tem reflexos no ensino na educação básica ao verificarmos na ação e transmissão dos saberes científicos de intelectuais homens e silenciando nos livros didáticos os saberes científicos de outros povos e culturas Pinheiro & Rosa (2018) e Candau (2011), advogam para inclusão do currículo multiculturalista em todos os níveis e modalidades de ensino; Verifica-se nos trabalhos destas autoras a necessidade de incluir os conhecimentos científicos das matrizes africanas e indígenas no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Foi perguntado aos alunos da educação básica como tem sido assegurado às discussões sobre diversidade sexual e questões de gênero?

Foi recorrente nas falas dos alunos os professores de Química, Matemática e Física têm apontado a disciplina de Biologia como espaço para estas discussões. Constata-se nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil,2006), que essas discussões são transdisciplinares.

Sobre essa questão os sujeitos pesquisados fizeram recorte do discurso de um professor“eu não estou aqui para falar sobre diversidade, religião africana, orientação sexual de vocês, gênero, sobre raça/etnia, eu sou formado em Química e tenho de ensinar a matéria do currículo”. Na explicação de Tardif (2014) a atual política curricular oficial do conhecimento da formação docente tem focalizado na transmissão sabres disciplinares e curriculares de colonialidade predominantemente machista e de intelectuais europeus e seus descendentes.

Verifica-se que na escola pesquisada durante os 20 minutos de intervalo nos turnos matutino e vespertino há vários estilos musicais. Perguntamos aos entrevistados se gostavam das músicas? Destaca-se a seguir entre os dados coletados o discurso de uma aluna x do ensino médio, autodeclarada pertencente a igreja protestante e com discurso de intolerância com pessoas com deficiência.

**“Um colega de sala da etniabranca, disse que as músicas edanças das culturas populares que acontecem na escola com frequência no intervalo é coisa de preto, deveria tocar música evangélica”. “Na sala agora têm vários alunos com deficiência, atrapalha demais os professores ensinarem principalmente nas aulas de Física, Química e Matemática, eles não conseguem entender nada”.**

**Em relação a questão da orientação sexual discutida na escola os alunos da 3ª série do ensino médio revelaram que:**

“É marcado por um preconceito e discriminação contra aqueles que não enquadram na heteronormatividade e, frisaram o silenciamento dos professores quando na sala de aula ocorre alguma situação desta natureza. Dados de pesquisa nacional revela que cerca de 40% dos professores brasileiros têm assumido neutralidade, tal atitude é verificada pela escola, que não mostra preparada para assegurar a formação humana de todos alunos no século XXI, em que o saber conviver com a diversidade e a diferença são defendidos pela (UNESCO,2001).

**Em relação a diversidade religiosa, a questão foi como a escola e os alunos posicionam-se acerca deste tema ? Cabe frisar a seguir o discurso do aluno B.**

**“Eu me assumo de matriz religiosa africana, porém sou rotulado de preto e macumbeiro”. “Para mim os professores não estão preparados para nos ensinar sobre diversidades, diferenças e culturas subalternas e quando discutem percebo tom de trato de inferioridade com dos colegas e o desrespeito a religião da minha e da minha família”.**

Em suma das explicações de Bourdieu (2012) e Foucault (2012), sobre estes dados coletados evidencia-se que a sociedade brasileira refletida na escola não tem preparado os alunos para o trato com a diversidade e a diferença evidencia nos discursos dos alunos o reflexo de uma sociedade machista, homofóbica, racista e cristã. Nas pesquisas recentes têm apontado que a formação de professores no Brasil além de machista e monocultural são cristianizadas, sendo assim ocorre desconsideração pela diversidade religiosa presente no Brasil e representada na sala de aula. Sobre essa realidade da ausência de matrizes africanas e indígenas na política oficial do texto curricular Diop (2016), Fanon (2016), Gomes (2008) e Munanga (2019), Candau (2011) e Walsh (2013), em seus estudos dados similares foram encontrados principalmente no que se refere a hegemonia do conhecimento e da cultura de valores da classe dominante supervalorizados no currículo de uma escola enraizada e comprometida na transmissão deste currículo. Nos estudos de Pacheco (2005) e Candau (2011) assinalam a perspectiva curricular multiculturalista assentada pelas teorias curriculares crítica e pós-crítica rumo a educação e ensino para diversidade, as diferenças, conhecimento das matrizes africanas e indígenas e das culturas subalternas.

Verifica-se na Declaração dos Direitos Humanos da UNESCO (2001), o desafio da escola do século XXI em constantes mutações configura-se para construção da formação humana dos alunos para o trato da diversidade e com as diferenças.

Verifica-se ao examinar as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias de duas instituições de ensino superior pública disponibilizada em site de

domínio público, encontramos uma disciplina para o trato da Diversidade e Cultura e uma sobre Educação das relações étnico-raciais, ambas com 60 horas, numa formação de professores com carga horária mínima de 3.200 h conforme exigência do Ministério da Educação.

Constatou-se em bibliografias indicadas na formação inicial e em livros didáticos escolares de produção intelectual representada por homens, nas pesquisas de Chassot (2013) Pinheiro & Rosa (2018), tem mostrado dados similares ao reconhecer que na trajetória intelectual da humanidade a colonialidade do saber historicamente é machista e eurocêntrica. Nesta pesquisa nas vozes dos sujeitos entrevistados revelaram que na formação inicial recebida tem contribuído para o apagamento das mulheres, das matrizes africanas e indígenas como produtores de conhecimentos científicos para Silva (2011), Moreira & Silva (2011) e Arroyo (2018) a política curricular oficial do conhecimento reproduz o saber científico e a cultura do segmento social que o produziu e exclui as vozes dos sujeitos historicamente excluídos, principalmente como aponta Fanon (2016) da ciência produzida pelos intelectuais africanos.

Diante do exposto entendemos que propositalmente prevalece no pensamento escolar brasileiro, bem como na política do currículo oficial do conhecimento apagamentos das produções científicas de intelectuais de matrizes africanas e indígenas e a supervalorização e reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos europeus e seus descendentes como únicos e verdadeiros. Tal compromisso político-ideológico e pedagógico da escola reafirma o racismo epistêmico e corrobora para perda gradativa da identidade étnica e cultural de negros índios e demais minorias presentes no Brasil.

## **5. Considerações Finais**

O estudo mostrou que ainda impera no campo educacional brasileiro o racismo institucional da política curricular oficial do conhecimento, em que nossas referências são de intelectuais da Europa ou da América do Norte. E nesta perspectiva do texto curricular, temáticas atuais já citadas vêm sendo detratadas e silenciadas pela escola. Uma urgente transgressão seria a escola arrebentar com as correntes político-pedagógicas ideológicas do currículo de ação e transmissão associada às tendências eurocêntricas que não representa a importante dimensão da diversidade cultural, étnica, religiosa, étnica, cultural, sexual presente na sociedade e na educação brasileira. O trabalho apontou que os conhecimentos das matrizes africanas e indígenas e das culturas das classes populares rumo ao texto curricular

multiculturalista, corrobora significativamente para uma educação, ensino e currículo antirracista.

O problema de pesquisa é respondido no decorrer do texto ao apresentar subsídios teóricos que acena ainda para uma formação de professores nos cursos tomados para investigação pautada na produção intelectual masculina e eurocêntrica e tal formação tem sido refletida no ensino da educação básica brasileira quando na política curricular oficial do conhecimento apesar das duas avançadas leis educacionais antirracistas e antieurocêtricas citadas no texto estas que estabelecem a inclusão no currículo prescrito e praticado dos conhecimentos, história e cultura das matrizes africanas e indígenas, no atual cenário mostra-se aquém do esperado.

O trabalho apresenta aportes teóricos de renomados pesquisadores na literatura nacional e internacional que têm debruçado em suas pesquisas a luta para descolonização dos saberes científicos de viés monocultural e opressor para uma política curricular e cultural multiculturalista, esta representa a dimensão da diversidade presente no Brasil simbolizada importante pluralidade étnica-cultural da sala de aula.

Sublinhamos que o objetivo delineado foi alcançado ao trazer elementos teóricos consistentes acerca da política curricular multiculturalista, esta engendrada na tendência pedagógica progressista e fincada nas teorias curriculares crítica e pós-crítica, essas duas correntes curriculares promove visibilidade de sujeitos sociais historicamente ausentes na historiografia da educação brasileira e também assegura aos futuros professores conhecimentos sobre diversidade, diferenças, gênero e culturas populares das classes subalternas.

A relevância social do estudo foi descortinar o atual modelo de formação de professores no Brasil e trazer á luz possibilidade de inclusão da política curricular na perspectiva multiculturalista para formação docente e para a escola democrática.

Destaca-se como contribuição, aumentar o quantitativo de produções científicas sobre a temática deste estudo, bem como corroborar para leitura e estudo de futuros professores da educação básica e daqueles que exercem o ofício do magistério.

Aponta-se como sugestão para futuras pesquisas sobre essa temática, um estudo de caso com uma escola que esteja no processo de ensino e aprendizagem com alinhamento curricular multiculturalista na busca para socialização de dados com os pares e em eventos da área.

Concluimos neste estudo que há emergência para uma formação docente, educação e ensino alinhado com as transformações da sociedade mundial e nacional visando a formação

humana de todos atores educacionais para o respeito a diversidade, das diferenças e culturas e da valorização e reconhecimento no currículo oficial dos conhecimentos das matrizes africanas e indígenas que contribuíram significativamente para construção social, cultural, econômica e científica do Brasil.

Ainda na literatura nacional há incipientes produções científicas sobre a temática colocada como palco central nesta pesquisa. Tal premissa mostra-se importante desafio para uma educação na atual contemporaneidade que abarca principalmente no Brasil significativa dimensão de diversidade pluricultural e étnica, bem como do respeito aos direitos humanos a todos cidadãos independentemente da orientação sexual, da matriz religiosa, da raça. Configura-se como emergência o trato dessa temática de forma efetiva nos cursos de formação de professores capacitando-os para no exercício do magistério formar alunos para conviver com a diversidade, a diferença e o respeito e o reconhecimento do legado dos conhecimentos científicos das matrizes africanas e indígenas. Neste sentido para futuros trabalhos na literatura nacional há poucas produções científicas com foco na educação básica, tendo em vista que a formação humana integral dos alunos deve contemplar os pilares da educação estabelecidos pela UNESCO, dentre estes destaca-se o conviver com às diferenças. E, na escola é um espaço onde as diferenças e etnias estão presentes, sendo assim é emergente formar alunos que valorizem nossa afrobrasilidade.

## 6.Referências

Apple,M. W. (2006).*Repensando ideologia e currículo*.3.ed. Rio Grande do Sul: Editora: Artmed.

Arroyo,M .G. (2012).*Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Editora: Vozes.

Arroyo,M. G. (2018)*Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis: Editora : Vozes,2018.

Bourdieu, P. (2012). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Editora: Bertrand.

Brasil. (2020).*Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Brasil. (2006). *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília.

Brasil .(1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.

Candau, V. M. F. (2011). *Somos todos iguais?* Rio de Janeiro: Editora: Lamparina.

Cunha Jr, H. (2002) *África-Brasil no pensamento escolar*. *Revista Kawe*.v.1,n.1. p. 13-18.

Chartier. R. (2002 ) *Cultura escolar*. Paris.

Chassot, A. (2013). *A ciência é masculina? É, sim senhora!* 6. ed. São Leopoldo: Editora: Unisinos.

Diallo, O. A.& Diallo, S. C. (2008) *O homem que revolucionou o pensamento africano*. Porto Alegre: Editora: Letras.

Diop, C. A. (2016). *O pensamento africano do século XX*. São Paulo: Editora: Outras Expressões.

Dore, R. (2013). *Linguagem e técnica de pensar em Gramsci: elevação cultural das massas populares e conquista da hegemonia civil*. Vitória: Editora: EDUFES.

Fanon. F. (2016). *O pensamento africano do século XX*. São Paulo: Editora: Outras Expressões.

Foucault, M. (2012). *Ditos e escritos V. ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Editora: Forense Universitária.

Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia*. 55.ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra.

Giroux, H. (2011). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. São Paulo: Editora: Vozes.

Gomes, N. L. (2008). *Currículo e diversidade*. Brasília.

- Gomes, N. L. (2020). *A população negra no tempo da pandemia da covid*. Entrevista online. Belo Horizonte.
- Moraes, R & Galiazzi, A. M. (2016). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí. Editora :Unijui.
- Moreira, A. F. B & Silva, T. T.(2011). *Currículo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Ed.Cortez.
- Munanga, K. (2019). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5.ed. Petrópolis: Editora: Vozes,2019.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Editora: Cortez.
- Pinheiro, B. C. S & Rosa, K. (2018). *Descolonizando saberes: a lei n° 10.639/2003 no ensino de ciências*. São Paulo: Editora: Livraria da Física.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder eurocêntrico e América Latina*. BuenosAires: Editora: Clacso.
- Santos, B. V. S. (2001a). Dilemas do nosso tempo: globalização , multiculturalismo e conhecimento. *Revista Educação e Sociedade*. PortoAlegre. v.26,n.1,p.12-32.
- Schwarcz, L. M. (2014). *O espetáculo das raças: transformações contemporâneas e questões raciais no Brasil ( 1870- 1930)*.4.ed.São Paulo: Editora: Companhia das Letras.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes, saberes profissionais*. 4.ed. São Paulo: Editora: Autêntica.
- Trivinões, A. N. S. (2017). *Pesquisa em ciências sociais*.2.ed. São Paulo: Atlas.
- Unesco. (2001). *Organização da Nações Unidas para Educação , a Ciência e a Cultura*. Paris.

Walsh, C. (2013). *Pedagogias decoloniales*. Quito: Editora: Abya Ayala.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Carlos Luis Pereira – 50%

Marcia Regina Santana Pereira – 50%