

## **LEGISLAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: ENTRE O DISCURSO LEGAL E AS PRÁTICAS ESCOLARES**

**Rosane Barreto Ramos dos Santos**  
Universidade Federal Fluminense-UFF  
rosanebarretorj@yahoo.com.br

**Paulo Pires de Queiroz**  
Universidade Federal Fluminense-UFF

**Resumo:** Os princípios da educação intercultural estão presentes no ordenamento jurídico nacional, porém, ainda estão distantes do cotidiano escolar. Nesse campo problemático, o artigo desenvolve uma reflexão acerca das possíveis aproximações e afastamentos entre o discurso legal e as práticas escolares, admitindo, como hipótese de trabalho, que os distanciamentos entre eles são marcantes na cultura escolar e cabem ser questionados pela reflexão coletiva dos educadores. O estudo pontua que educar qualitativamente passa, necessariamente, por ensinar para o diálogo intercultural e por meio dele, tendo em vista a construção de um pensamento crítico e emancipado que impulse a justiça social. Nesse sentido, a interculturalidade pode ser um caminho capaz de tornar a prescrição constitucional em ato no cotidiano escolar. Certamente, a legislação educacional brasileira é afeita ao projeto pedagógico intercultural, mas ela ainda estaria distante de se efetivar nos contextos escolares concretos, chamando os educadores a construir alternativas práticas interculturais nas escolas.

**Palavras-chave:** Legislação. Interculturalidade. Escola Básica.

### **Introdução**

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A ordem normativa instaurada pela Constituição Federal de 1988 atribui à educação a importância de “direito subjetivo” (Art. 5º), universal e inalienável em qualquer lugar e tempo. Desde então, o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado e parcelas cada vez mais significativas da população passam pelo ensino médio e chegam até a universidade.

Contudo, esta formidável inclusão não costuma se materializar, em grande medida, em aprendizagens, num abismo entre discurso e ação cuja percepção cada vez mais se enraíza no imaginário coletivo. O que fazer para mudar o quadro? Alguns enfatizam a necessidade dos conteúdos de ensino, que a escola deve prover a seus alunos o acesso ao patrimônio científico de forma a capacitá-los como atores cidadãos, críticos e produtivos na sociedade do conhecimento.

Numa outra direção, outros afirmam que a qualidade da educação básica pressupõe uma socialização plural, calcada no acolhimento das diferenças e no “reconhecimento cultural”. Sem rejeitar totalmente as duas propostas, compreendo que *educar qualitativamente passa, necessariamente, por ensinar para o diálogo intercultural e por meio dele*, tendo em vista a construção de um pensamento crítico e emancipado que impulse a justiça social. Nesse sentido, a interculturalidade pode ser um caminho capaz de tornar a prescrição constitucional em ato no cotidiano escolar.

Frente ao exposto, este estudo visa explorar o debate entre alguns recortes da legislação educacional brasileira e a interculturalidade. Nesse espaço, procuro refletir acerca das possíveis aproximações e afastamentos entre o discurso legal e as práticas escolares, admitindo, como hipótese de trabalho, que os distanciamentos entre eles são marcantes na cultura escolar e cabem ser questionados pela reflexão coletiva dos educadores. Certamente, a legislação educacional brasileira é afeita ao projeto pedagógico intercultural, mas ela ainda estaria distante de se efetivar nos contextos escolares concretos.

Façamos uma breve análise das principais legislações educacionais em vigor no país, no âmbito da atual Constituição Federal. Estabelecida no espaço humanitário formulado pelos debates e tratados internacionais das primeiras décadas que se seguiram à II Guerra Mundial, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e diversas Constituições Nacionais ao redor do mundo, a Carta Magna abre horizontes democráticos num cenário político historicamente autoritário, desigual e excludente. O documento estabelece a educação como “direito de todos” e dever das autoridades públicas e das famílias. De acordo com a Constituição Federal,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...)

A educação escolar democrática se estabelece num terreno distinto da educação tradicional. Em primeiro lugar, o ensino que se deseja deve ser *universal*, em todo o país, classes socioeconômicas e em todo o processo de desenvolvimento da pessoa. Contra a pedagogia tradicional, a formação que se busca é afirmada como *plural e socialmente edificadora*. Ela não é autocrática nem “bancária” ou exclusivamente livresca, pois está comprometida com um pluralismo ideológico, pedagógico, subjetivo e cultural que possibilite a construção e a disseminação de conhecimentos favoráveis a uma vida social mais justa.

Dois anos depois da promulgação da CF/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de nº 8069/90 representou mais um passo no sentido da elaboração de um ordenamento jurídico educacional democrático no país. Dentre outras disposições, o documento prescreve o pleno “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3). É direito de toda criança e adolescente ter oportunidades de construir-se como indivíduo biológico e como um sujeito que autonomamente elabora seus valores, crenças e objetivos, na coletividade. Segundo o ECA,

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (ECA, art. 3º, nº 8069/90. Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Nesse mesmo espírito democrático, outras leis assinalam a importância de uma educação “para todos”, como pode ser visto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9394/96. Mais recentemente, a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que modifica o artigo nº 26-A da LDB, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena no ensino fundamental e médio em todas as escolas, num movimento de

valorização de matrizes étnico-raciais formadoras da nação brasileira que mais severamente foram e têm sido subalternizadas, discriminadas e desacreditadas como referências potencialmente críticas e criativas sobre o real.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pela Lei 11.645/08)

É fato que a *universalidade*, prevista na Carta Magna e seguida por tantas outras leis, como as mencionadas acima, a exemplo da Constituição Cidadã, divulga e assegura o alcance de todos e qualquer tipo de cidadão ao exercício de seus deveres e direitos. Candau (2008) faz uma crítica ao perigo que “muitas vezes, o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma *democracia para todos* acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos”. (p. 70).

Em busca de uma universalidade que não homogeneize os saberes, os movimentos sociais ganham força na luta pela ampliação da concepção da sociedade sobre uma democracia concreta, que se aproxime da realidade e das experiências de vida dos diferentes sujeitos, conduzindo-os a uma real efetivação dos direitos sociais.

Atendendo aos apelos da sociedade e agora respaldado pela lei, o conteúdo curricular emerge como uma resposta a tal “passivo” histórico, que pode conscientizar sujeitos e comunidades escolares em torno da urgência em fazer dessas referências culturais, interlocutores contributivos ao diálogo pela justiça social.

Trabalhar as questões que envolvem a figura do negro brasileiro em uma perspectiva dialógica que discuta as relações e reações que o preconceito e a desinformação causam, pode despertar ações positivas em torno da variedade étnico-racial, concebendo-a como herança cultural rica e valiosa que não pode ser relegada a segundo plano nos mais diversos contextos sociais fontes de convergências e divergências de opiniões.

Nesse processo de reconhecimento, estão intrinsicamente conectadas as relações de poder e de dominação que precisam ser profundamente questionadas, no complexo das desigualdades que ainda perduram no seio da sociedade apesar de/ mesmo com as propostas apresentadas nas leis apresentarem um discurso direcionado à promoção da igualdade na diferença considerando a todos como sujeitos efetivos de direitos.

Num nível infra-legal, podemos citar um vasto conjunto de iniciativas plurais, como as políticas de cotas nas universidades, as campanhas do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de ensino de tolerância e respeito cultural e as diversas diretrizes, parâmetros e orientações curriculares em variados níveis de governo. Todas essas referências se somam às determinações constitucionais e legais em prol da educação democrática.

Podemos dizer que as cotas nas universidades, lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo decreto nº 7.824/2012, configura-se como objeto de longas e calorosas discussões acerca do que se considera, para uma corrente de pensamento, um direito a ser concedido à raça negra, como compensação aos danos históricos sofridos durante seu longo processo de escravidão e que perpetuou por gerações uma desigualdade social e para uma outra vertente, como algo que fere o princípio da meritocracia diminuindo assim, a responsabilidade do Estado brasileiro na correção do real motivo que remonta a melhoria na base do ensino público.

Independente da vertente pela qual o indivíduo opte por enveredar, podemos dizer que essa desigualdade acabou afastando os sujeitos das classes não dominantes dos níveis educacionais nas esferas superiores. Nessa direção, Costa apud Vieira (2016) afirma que

encontram-se em curso no Brasil perspectivas que buscam compreender a utilização da raça como categoria sociológica num contexto de ruptura com paradigmas monocórdios no interior dos quais só há espaço para os símbolos representantes de um determinado ordenamento social, no interior dos quais se hierarquizam indivíduos e grupos sociais, perenizando as desigualdades entre todos aqueles sujeitos que foram “estranhados” no interior desta ordem supostamente homogênea e universalista. (COSTA apud VIEIRA, 2016, p. 257).

De qualquer forma, não cabe a este estudo, aprofundar a discussão acerca desta lei em específico, porém, salientar que essa foi mais uma das diversas iniciativas de se pensar uma

legislação que caminhe em direção à igualdade de oportunidades de todos, diminuindo as diferenças sociais, permitindo que os “diferentes” adquiram reais possibilidades.

Nesse sentido, convém dizer que assegurar por lei algo não significa garantir que aquilo seja cumprido espontaneamente nas esferas sociais. O breve histórico legal apresentado é um indicativo de que, em sua proposta oficial, o Estado Brasileiro, após o término do Regime Militar, está voltado a promover a justiça social e uma educação para todos, que seja igualitária e plural, o que não significa, porém, que tal comprometimento necessariamente, se materialize em práticas propositivas concretas.

Na verdade, a grande incongruência paira nas relações paternalistas e na manutenção do status quo, onde as elites reconhecem os direitos dos grupos minoritários, criam uma série de legislações visando a correção das distorções, mas, em paralelo, não erguem os acessos para a efetivação dessas mesmas leis, gerando o paradoxo de sermos uma ilha democrática cercada de injustiça social por todos os lados.

No percurso entre a letra da lei e a prática escolar, interferem os interesses hegemônicos na sociedade capitalista e as tradições escolares que continuam muito influentes no cotidiano. Estes fatores costumam apresentar significativos empecilhos à efetivação do discurso normativo nas escolas. Nas ações presentes nos cotidianos da sociedade e da escola, podemos encontrar um cenário oposto ao idealizado.

Esses interesses unilaterais dificultam uma mobilidade da práxis social e escolar, pois, flexibilizar permitirá que os mais diferentes indivíduos sejam atingidos por esse ou aquele conhecimento significativo, oportunizando uma abordagem positiva sobre as diferenças, que foge ao previamente idealizado pela classe dominante que caminha em direção à segregação de grupos e indivíduos e nesse sentido, Candau (2008) afirma que “abordar as diferenças não pode contribuir para isolar grupos, para criar guetos, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar”. (p. 53).

Pode-se pensar que o exercício e a valorização das diferenças não são postas em prática, que o povo “não conhece as leis” e que são desinformados por conta de uma manipulação de pensamentos e atitudes, promovida pelas elites capitalistas. Esta, contudo, é uma visão de senso comum que não aborda o cerne do problema numa análise crítica das políticas de Estado, da

instituição escolar e da diferença cultural. As leis democráticas não “pegam” na escola em razão de uma complexa estrutura política que é radicalmente avessa ao igualitarismo e a uma gestão plural da diversidade cultural, ainda que, no discurso oficial, mostre concordância com esses princípios.

Seria muita ingenuidade acreditar que o modelo político vigente no Brasil, permitiria a real participação popular e multicultural nas principais decisões. O que temos são intrincadas leis que dificultam o acesso a real participação da sociedade e o impedimento de qualquer mudança que altere esse sistema. A escola, como eixo basilar do processo de transformação é alvo constante, pois, é sabido pelas elites que o fortalecimento da democracia passa pela educação de um povo.

Nesse sentido, é significativo trazer à reflexão as ideias de Candau (2008) sobre o multiculturalismo e o sistema escolar. O multiculturalismo surge como um projeto de gestão das diferenças culturais em contextos públicos diversos, dentre eles a educação. Nessa proposta, podem-se compreender variadas tendências conceituais e práticas. Em linhas gerais, esse conjunto acena a horizontes supostamente justos e emancipatórios, fundados na *afirmação da unidade na diversidade e da diferença*.

Por outro lado, na prática eles pouco contribuem a uma crítica efetiva à concepção tradicional e dominante de cultura, como “civilização” e “erudição”. Nesse âmbito, dialogando com importantes pensadores das Ciências Sociais, Candau distingue três possíveis abordagens das diferenças culturais, ou seja, tipos de multiculturalismo: “assimilacionista”, “diferencialista” ou “monoculturalismo plural” e o “multiculturalismo interativo ou interculturalidade”. Tratam-se de possíveis acepções que, segundo muitos autores, o multiculturalismo tem assumido nas políticas de Estado, de acordo com interpretações variadas da diferença cultural.

Quanto à justiça social, as políticas multiculturais podem ser agrupadas da seguinte maneira:

- (1) *Multiculturalismo assimilacionista e diferencialista*. Nestas propostas, a diferença é concebida como uma “ameaça” a ser enfrentada pela cultura dominante. Metaforicamente, admite-se essa cultura como um “corpo” que deve ser guardado de

agentes externas “nocivos”, as outras culturas. E como os corpos costumam “devorar” ou “vomitar” esses agentes, a sociedade tende a absorver ou rejeitar as diferenças. O multiculturalismo assimilacionista, o primeiro dos dois casos, representa uma tentativa de homogeneização cultural. Já o multiculturalismo diferencialista dispersa as culturas, situando-as em guetos específicos separados da convivência comum (vide o exemplo das escolas “especiais”, destinadas exclusivamente ao ensino de deficientes).

(2) *Multiculturalismo interativo*. Trata-se da interculturalidade, da construção social dialógica entre as culturas pautada pela liberdade, igualdade e a valorização de todas as culturas. Esta concepção pressupõe a diversidade como fundamento necessário do convívio democrático e as diferentes experiências e ideias construídas nos seios das culturas como possíveis contribuições à deliberação de uma vida melhor.

Perante tal cenário teórico-conceitual, como são elaborados os paradigmas educacionais vivenciados pela escola? Concebem a educação de forma homogênea e monocultural, verticalizando a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? Ou percebem os sujeitos como únicos em seus desenvolvimentos epistemológicos, heterogeneizando os espaços, horizontalizando a aquisição do saber, no intuito de articular os direitos de igualdade e diferença? A pesquisa educacional permite compreender que a escola opta pelo primeiro caminho.

A posição que a escola ocupa no desempenho de suas funções sociais é desafiadora. Se constitui como local pelo qual obrigatoriamente crianças e jovens devem passar ao longo de seu desenvolvimento físico, emocional, psicológico e epistemológico, até atingirem a vida adulta. Esse direito também se estende àqueles que não tiveram oportunidade de aprendizado no tempo oportuno (LDB 9394/96: art. 4º, IV), para que a cada um a seu tempo, exerça plenamente sua cidadania e seja qualificado para o mercado de trabalho (LDB 9394/96: art. 2º). Desse modo, é assegurado por lei, o acesso da diversidade humana à escola. Porém, a mesma, alicerçada em aspectos monoculturais que insistem em se perpetuar desde a época de nossa colonização, ainda encontra dificuldades em se reinventar e agir sobre e pelas diferentes culturas que nela existem e resistem e que respondam aos anseios da clientela atendida por ela.



O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens. (CANDAU, 2005).

A escola, um dos *lôcus* onde os indivíduos se desenvolvem, envolvidos pelas concepções de sucesso e de fracasso, se torna refém de uma educação enraizada no discurso da classe social dominante, monocultural e eurocêntrica (Moreira e Candau, 2008). A instituição escolar não dá outra opção a seus atores além destas: aderir aos seus padrões culturais ou se retirar da convivência comum. Na maior parte das vezes, professores e alunos se sentem constrangidos a assimilar os cânones, em grande prejuízo de uma educação subjetiva e socialmente construtiva.

Numa outra direção, a interculturalidade é compreendida como um enfoque da diferença cultural que chama a sociedade à adoção de um *novo olhar*, no qual o diálogo entre *todas* as lógicas e experiências produzidas pelas culturas seja considerado um quesito fundamental à justiça social. Não há como falar em igualdade quando há imposições ou exclusões. Assim, convém criar espaços de livre interlocução que possibilitem mútuas aprendizagens entre as culturas, valorizando as suas contribuições à democracia. E um desses locais deve ser a escola básica.

Nesse emaranhado de relações, a escola definitivamente desempenha um papel essencial na construção, reconhecimento e reavivamento das identidades dos alunos, já que os processos de inclusão e de exclusão pelos quais passam esses indivíduos, estão relacionados ao sentimento de pertença ou não a esse espaço, assim como aos demais espaços sociais permeados por convivências, diálogos e conflitos.

Diferentes contextos e diversidades humanas, convergentes ou divergentes, todos os indivíduos estão intrinsecamente ligados às questões de identidade, pois, é o que define o indivíduo, lhe dá características próprias, é o que o posiciona no mundo. Portanto, não conhecer sua identidade ou não reconhecer a que possui como legítima, em termos de igualdade na diferença, dificulta o processo de desenvolvimento dos indivíduos na sociedade, pois, deixa turvo o percurso que se deve percorrer.

Esse caminho não pode ser demarcado por barreiras, segregando as pessoas não nos permitindo ter “uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje, não se pode falar

em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode falar em abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”. (CANDAUI, 2008, p. 109).

Hoje, a luta não é por uma identidade que considere todos como iguais, homogeneizando, unilateralizando saberes, pensamentos e atitudes, mas uma que reconheça que ser diferente não é nocivo, é antes de mais nada um direito previsto em leis como as analisadas anteriormente, que afirmam o acesso à igualdade, no direito a ser diferente ou seja, que todos em suas diferenças, sejam tratados com equidade e justiça.

A despeito de sua propaganda humanística, os multiculturalismos assimilacionista e diferencialista teriam faces autoritárias e excludentes, que se manifestariam em práticas cotidianas que ora impõem a aceitação da cultura dominante pelas demais, ora expulsa diferenças minoritárias da convivência comum, inclusive nas instituições de ensino. Desse modo, diversos autores [Santos, Hall, García-Canclini, Bhabha, Habermas, Todorov e outros] entendem a justiça como um necessário fruto de uma livre e equânime comunicação intercultural no espaço público, possibilitada por valores humanísticos comuns e voltada à afirmação igualitária das diferenças e a produção de aprendizagens recíprocas com a alteridade.

Apesar de todos os avanços em direção a uma legitimação e compensação histórica acerca da exclusão sofrida pelos que compuseram nossa sociedade, percebemos um grande distanciamento entre essas teorias intencionadas e escritas em documentos incontáveis e o que usualmente reverbera pelos corredores da escola, uma instituição que convive com toda uma pluralidade de sujeitos e culturas, mas não as reconhece igualmente como participantes ativos e dialógicos em seus processos político-pedagógicos. Candau (2008) enfatiza que grande parte do esforço empenhado para que a interculturalidade seja valorizada no ambiente escolar, pode ser atribuído aos “grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente referidos às questões étnicas” (Candau, 2008).

Se na perspectiva intercultural há a troca de experiências, favorecendo as classes sociais desfavorecidas, num movimento recíproco de interrelação, entre diferentes histórias, tempos e espaços, podemos afirmar que a cultura não se encontra estática, engessada em princípios encerrados em si mesmos, mas busca na dinâmica dos sujeitos um reconhecimento de identidades que

rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas e os grupos em determinado padrão cultural estático. (CANDAUI, 2009, p. 58).

Assim como as identidades não são imóveis por estarem atreladas aos diferentes momentos em que se encontram os indivíduos, também o são as culturas e nesse sentido podemos nos valer de Hall (2006) que argumenta que

(...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, como confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006).

Esses grupos, com suas múltiplas identidades e culturas, embora considerados minoritários, não em termos de quantidade populacional, mas em relação à dominação sofrida pelo grupo etnocêntrico hegemônico, são, agora, protagonistas de um novo olhar que a escola urge em direcionar sob os indivíduos. E eles convidam a toda sociedade a “reinventar a educação escolar, para que esta possa adquirir maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”. (CANDAUI, 2005, p. 47).

Ao invés de uma educação monocultural, a escola precisa estabelecer uma educação intercultural, valorizando, dialogando, conhecendo e fomentando um reconhecimento crítico e dialógico dos diferentes atores que compõem o sistema educacional, não de forma a diminuir ou subjugar esse ou aquele grupo social, mas de forma a convergir para uma reflexão entre igualdade e identidade que nos dê o direito de sermos iguais e diferentes ao mesmo tempo. Cabe articular igualdade e diferença, pois “temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza e o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos escraviza”. (Santos, 2006). Nesse sentido, Queiroz e Neves (2017, p. 65) apontam que

[...] o bem comum passa pela defesa da igualdade e da diferença como princípios ético-políticos articulados. Uma construção social democrática requer a igualdade de oportunidades aliada ao respeito, à valorização e ao pleno acolhimento dialógico das diferenças culturais (QUEIROZ E NEVES, 2017, p. 65).

Como promover uma educação escolar intercultural? Este espaço é bastante limitado para discussões aprofundadas, porém podemos lançar algumas proposições ao debate que devemos retomar em futuras reflexões. Uma delas é a importância de *construir dispositivos político-pedagógicos* que favoreçam a interculturalidade, estimulem e respaldem práticas interculturais dentro e fora das salas de aula, como o Projeto Político-Pedagógico e deliberações colegiadas que envolvam os alunos, suas famílias e os profissionais da escola. Como não há ensino de qualidade, sem uma docência de qualidade, outra medida imprescindível é que as escolas se empenhem em *ampliar e aperfeiçoar iniciativas de formação profissional docente continuada* que confirmem aos professores instrumentos teórico-metodológicos correntes com a educação intercultural. Convém, ainda, que as escolas desenvolvam seus próprios *mecanismos internos de avaliação*, de modo a orientar intervenções eficazes e democráticas nos rumos do ensino. Não se tratam de tarefas simples, porém possíveis.

Portanto, podemos concluir que a “educação para todos” de caráter intercultural deve não ser apenas lei, como também realidade nas escolas. Para isso, ideias, atitudes e práticas educativas plurais, igualitárias e dialógicas consistem num desafio cujo enfrentamento é urgente.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 95/2016. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso: 26 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso 03 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei 11.645/08. 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  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em  
<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>

CANAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: CANAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008.

CANAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANAU, Vera Maria (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

QUEIROZ, Paulo Pires de; NEVES, Fagner Henrique. *A Formação do Professor de Sociologia e a Interculturalidade: o museu como espaço e linguagem educativa*. In: Revista Sodebras, nº 139, jul 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. *Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras*. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.