

Currículo e saberes locais na perspectiva da interculturalidade

MÁRCIA MARIA RODRIGUES UCHÔA¹

CAROLINE REIS DOS SANTOS²

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Recibido el 08-08-25; primera evaluación el 21-05-26;

aceptado el 03-08-26

RESUMO

A escola contemporânea está inserida em contextos socioculturais plurais marcados por constantes transformações; precisa ser problematizada, compreendida e reconhecida nos currículos escolares. A educação intercultural reconhece as diferenças e a diversidade, superando as desigualdades decorrentes da tradição eurocêntrica. Este artigo parte do projeto de pesquisa institucionalizado em uma universidade pública da Amazônia Ocidental, por meio de pesquisa de campo descritiva em uma escola pública na fronteira Brasil/Bolívia, em Rondônia, e analisa a percepção de atores sobre o currículo e os saberes locais de alunos/as na perspectiva da interculturalidade. O referencial teórico dialoga com Uchôa (2022), Candau (2005, 2011, 2020) e Walsh (2009). Os resultados evidenciam que os saberes locais de alunos/as são excluídos do currículo, priorizando-se os conhecimentos hegemônicos, que se distanciam da realidade dos sujeitos e não convergem com a educação intercultural.

Palavras-chave: Currículo, saberes locais, fronteira amazônica, interculturalidade.

¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Docente e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf), da Universidade Federal de Rondônia (Unir), onde é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Identidades e Diferenças em contextos Amazônicos (Gepcida). Correo electrónico: marcia.uchoa@unir.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0939-5646> CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2457454652097563>

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Identidades e Diferenças em contextos Amazônicos (Gepcida). Correo electrónico: carolinereisnorb@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0565-8018> CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2758221077269495>



Currículo y saberes locales desde la perspectiva de la interculturalidad

RESUMEN

La escuela contemporánea está inmersa en contextos socioculturales plurales y en constantes transformaciones, por lo que debe ser problematizada, comprendida y reconocida en los currículos escolares. La educación intercultural reconoce las diferencias y la diversidad, superando las desigualdades producidas por la tradición eurocéntrica. Este artículo parte del Proyecto de Investigación institucionalizado en una Universidad Pública de la Amazonía Occidental, a través de una investigación de campo descriptiva en una escuela pública en la frontera entre Brasil y Bolivia (Rondônia). Analiza la percepción de los actores sobre el currículo y los saberes locales del alumnado desde la perspectiva de la interculturalidad. El marco teórico dialoga con Uchôa (2022), Candau (2005, 2011, 2020) y Walsh (2009). Los resultados indican que los saberes locales de los/as estudiantes son excluidos del currículo, priorizando los conocimientos hegemónicos, alejados de la realidad de los sujetos y que no convergen con la educación intercultural.

Palabras clave: Currículo, saberes locales, frontera amazónica, interculturalidad.

Curriculum and local knowledge from an intercultural perspective

ABSTRACT

Contemporary schools operate within plural and constantly changing sociocultural contexts that must be questioned, understood, and acknowledged in school curricula. Intercultural education recognizes differences and diversity while seeking to overcome inequalities produced by Eurocentric traditions. This article draws on an institutional research project conducted at a public university in the Western Amazon and is based on descriptive field research carried out in a public school located on the Brazil–Bolivia border in Rondônia. It analyzes stakeholders' perceptions of the curriculum and students' local knowledge from an intercultural perspective. The theoretical framework draws on the work of Uchôa (2022), Candau (2005, 2011, 2020), and Walsh (2009). The findings indicate that students' local knowledge is excluded from the curriculum, which prioritizes hegemonic forms of knowledge that are disconnected from students' realities and incompatible with an intercultural approach to education.

Keywords: curriculum; local knowledge; Amazonian border; interculturality.

1. INTRODUÇÃO

A noção de identidades homogêneas e com características fixas é incorporada às políticas educacionais brasileiras, especificamente pós-homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação 2018), que, por meio da inscrição *de direitos comuns de aprendizagens*, orienta a construção dos currículos de todas as escolas da educação básica no país, sem considerar os dispostos do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que prevê “o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Presidência da República, 1988, art. 210) e do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que define, além da parte comum do currículo, “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Presidência da República, 1996).

Esse documento orientador de currículos no país negligencia as diferenças culturais, sociais e identitárias, valorizando uma visão única de conhecimento e identidade, reforçando narrativas dominantes e marginalizando as culturas historicamente negadas e secundarizadas na tradição escolar.

Nas regiões de fronteira, espaços peculiares de pluralidade e diversidade sociocultural, revelam-se muitas outras fronteiras étnicas, culturais e de visões de mundo, sobretudo a fronteira do humano, que delimita a identidade e a fronteira do humano, de delimitação da identidade e da diferença. E, como ressalta Martins (2018, p. 11), “é na fronteira que encontramos o humano no seu limite histórico”.

A fronteira é o espaço da alteridade e do limite do humano, onde se dá o confronto das manifestações sociais, culturais e étnicas e, por apresentar essas particularidades, ela reveste-se de um lugar essencialmente de conflito, em que as diferenças reveladas propiciam mais desencontros do que encontros com a outridade (Martins, 2018).

A escola precisa conectar-se com a formação dos sujeitos, o que transcende a mera aquisição de conhecimentos científicos, mas demanda o desenvolvimento integral das habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, articulado com a construção de uma consciência crítica e senso de responsabilidade social (Alves, 2024).

O desafio da escola atual é integrar, sem hierarquias, os conhecimentos e os saberes das diversas culturas no currículo. Com isso, é preciso garantir espaços e voz para as culturas que historicamente foram marginalizadas e silenciadas por meio do diálogo entre diferentes culturas (Casali & Uchôa, 2023).

O presente artigo apresenta resultados do Projeto de Pesquisa Currículo e Fronteira, institucionalizado em uma universidade pública da Amazônia Ocidental, executado no biênio 2023/2025, com o objetivo de fomentar o debate em torno das interfaces do currículo e das fronteiras a partir do contexto amazônico, tendo em vista a construção de uma educação intercultural. As ações do projeto contemplaram estudos bibliográficos pautados nas pesquisas de Uchôa (2022), Martins (2010), dentre outras, além da pesquisa de campo descritiva, permeada pela coleta de dados sobre a produção do currículo em escolas das fronteiras amazônicas.

Considerando os limites deste artigo, optou-se por apresentar nele os resultados da pesquisa de campo descritiva realizada na escola pública localizada na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, com o objetivo de analisar a percepção de atores escolares sobre o currículo e os saberes locais na perspectiva da interculturalidade. Parte-se da hipótese de que o currículo escolar desconsidera os saberes locais, priorizando os conhecimentos hegemônicos e distanciando-se da realidade dos/as alunos/as.

O artigo, para além desta introdução, está organizado em quatro seções. Na primeira, discute-se o currículo e a interculturalidade; na segunda seção, apresenta-se o percurso metodológico do estudo; na terceira, encontram-se os resultados e discussões; na última seção, apresentam-se as considerações finais acerca da pesquisa.

1.1 O currículo e as práticas pedagógicas interculturais

Na perspectiva dos estudos culturais, o currículo não pode ser concebido sem suas condições reais, mas deve expressar em seu desenvolvimento decisões dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivas no desenvolvimento do currículo. “Os professores, pelo seu papel de construtores diretos de um projeto de formação; os alunos, pelas suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projeto” (Pacheco, 2006, p. 101).

A escola contemporânea encontra-se inserida em contextos sociais em constantes transformações, marcados por movimentos de luta contra a desigualdade em diversas dimensões sociais. Candau (2005) reforça que as problemáticas de caráter político, social, econômico, artístico, tecnológico, religioso e educativo estão presentes em todos os espaços sociais, e a escola não é uma exceção. Nesse contexto, a escola precisa pensar em práticas pedagógicas que propiciem o diálogo entre as várias culturas e diferentes visões de mundo, experiências e identidades, por meio de uma educação intercultural.

Candau (2008) enfatiza que a educação intercultural deve se limitar a atividades ou grupos específicos. Para a autora, “ainda estamos longe de instrumentalizar didaticamente a escola” (Candau, 2011, p. 253) para trabalhar com as diferenças e transformá-las em *vantagem pedagógica*. No entanto, professores/as vêm incorporando gradualmente a interculturalidade em suas próprias práticas pedagógicas.

Walsh (2009), a interculturalidade apresenta duas abordagens: a funcional e a crítica. A primeira, centrada na diversidade cultural, reconhece o multiculturalismo como uma característica das sociedades contemporâneas, sem questionar as relações de poder existentes. Essa abordagem manifesta-se em práticas pedagógicas como celebração de datas comemorativas, celebrações superficiais e não críticas, contribuindo para a folclorização e a formação de estereótipos em temas importantes. A interculturalidade crítica concentra-se nas diferenças e questiona as relações de poder construídas nas experiências pessoais que, ao longo de sua história, foram submissas e subalternizadas (Walsh, 2009). Ela está ligada ao colonialismo, a um passado de subordinação de povos, línguas e conhecimentos, que associava indígenas e negros como identidades comuns e negativas. Essa abordagem tem em vista romper a barreira do hegemônico e do subalternizado, que perpetua as desigualdades sociais (Walsh, 2009). A interculturalidade crítica desestabiliza e defende o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos, promovendo diálogo entre eles. É um movimento que constrói as inter-relações e a confluência entre saberes (Nascimento & Candau, 2024).

Para Apple (2006), o currículo não é neutro, mas um espaço permeado de contradições e conflitos que deriva das estruturas políticas, econômicas e socioculturais e é legitimado pelos grupos hegemônicos, em detrimento daqueles que provêm dos grupos marginalizados e desfavorecidos. Assim, o currículo é um campo de disputas e negociações sobre o tipo de conhecimento e sociedade que se pretende construir.

O currículo é formado por intenções que se manifestam na prática pedagógica. Além disso, é influenciado pelos próprios sujeitos que educam, uma vez que constituem uma produção social, ou seja, aqueles que recebem essa educação também participam de sua construção. A construção curricular expressa os novos desejos e conhecimentos que orientam os projetos curriculares. Assim, o currículo é uma expressão da cultura e transforma-se ao longo do tempo por meio de contínuos processos de (re)produção (Nascimento & Bastos, 2023).

No entanto, pensar o currículo na perspectiva da interculturalidade crítica implica reconhecer as diferenças culturais e questionar as hierarquias sociais que perpetuam a discriminação. Candau (2011) menciona que a escola precisa ser esse local de diálogo que reconheça a importância do “outro” e de diferentes grupos sociais e culturais, à medida que evidencia uma negociação cultural. Esse reconhecimento é fundamental para que os currículos escolares contemplem as diferenças, o que ocorre pelo conflito ou pelo enriquecimento mútuo, considerando as tensões e diálogos para a construção de uma educação na perspectiva da interculturalidade crítica (Mota & Soares, 2023).

Torres Santomé (2012) contribui ao afirmar que o currículo precisa incluir os conteúdos antirracistas, antissexistas e ecológicos, os quais devem ser incorporados aos programas de todos os componentes curriculares durante todo o ano escolar, em vez de serem temas isolados e limitados às datas comemorativas específicas, como o Dia do Folclore ou o Dia da Consciência Negra, por exemplo.

Uchôa (2022) enfatiza que um currículo pautado na interculturalidade resulta em uma educação que possibilita a libertação dos sujeitos, ao desenvolver um pensamento crítico que questiona e problematiza a resistência das práticas monoculturais presentes no contexto educacional. A autora também destaca que, para vivenciar essa construção, antes é necessário começar com a intraculturalidade, sendo essa “o adentramento na própria cultura dos sujeitos, o conhecimento dos processos constitutivos culturais e a apropriação do arbitrário cultural, em vista do empoderamento e construção da identidade dos/as sujeitos/as socioculturais” (Uchôa, 2022, p. 100).

O currículo não pode ser visto como uma lista de programas, mas constitui-se como construção social fundamentada nas experiências humanas, considerando a realidade do aluno para seu desenvolvimento (Gimeno Sacristán, 2000). Uchôa (2022), em sua pesquisa de doutoramento, é enfática em defender a construção de um currículo sob a perspectiva da interculturalidade para as regiões de fronteira, espaços peculiares para a manifestação da alteridade, onde as relações entre brasileiros e bolivianos são hierarquizadas e com subordinação, “tornando o imigrante um ser expropriado, aquele que, no limite, perdeu a propriedade de si mesmo, relegado à exploração e à alienação” (p. 135). Nesse sentido, um currículo sob essa orientação torna-se um mecanismo de diálogo, de negociação cultural e de aprendizagem mútua, propiciando o empoderamento do outro (boliviano/a) inferiorizado.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa pressupõe uma interação direta e prolongada do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, através do trabalho intensivo de campo (Lüdke & André, 2013). A abordagem qualitativa se caracteriza pelo instrumento de investigação que prioriza a interpretação dos fenômenos na perspectiva dos sujeitos da investigação.

Dentre outras ações do Projeto de Pesquisa Currículo e Fronteira, explicitadas na introdução deste manuscrito, realizou-se a pesquisa de campo de cunho descritivo. Isso permitiu o adentramento no campo investigado, de modo a levantar informações precisas acerca da produção curricular no espaço fronteiriço, alinhando os procedimentos metodológicos aos objetivos buscados na pesquisa. De acordo com Triviños (2011), a pesquisa descritiva tem como propósito descrever “com precisão” os fatos e fenômenos de uma realidade específica. O pesquisador investiga uma determinada comunidade, analisando suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental do município rondoniense, na fronteira Brasil/Bolívia, em Guajará-Mirim, nos meses de maio, junho e julho no ano de 2024. Investigar a percepção desses atores sobre práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais no currículo, em vista da interculturalidade curricular.

Na coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos: um questionário, com questões abertas, com o propósito de compreender o processo de construção do currículo nas escolas das regiões de fronteira da Amazônia e identificar e problematizar as culturas negadas no currículo dessas escolas. Paralelamente, realizaram-se 20 horas de observação nas aulas desse professor, com as turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Essas observações foram registradas em diário de campo, com o intuito de evidenciar aproximações ou contrapontos entre as respostas do professor ao questionário e sua prática pedagógica em sala de aula.

No tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), com o intuito de identificar os significados mais relevantes para o objeto de estudo. Para isso, seguiram-se as etapas propostas pela autora, organizadas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

a) O conceito de currículo pelos atores escolares

Quando tratam do conceito de currículo, ambos os atores escolares apresentam definições semelhantes.

É documento norteador da prática pedagógica, envolvendo os conteúdos que são estudados ao longo do ano escolar (vice-diretora).

No campo escolar é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas (Professor).

As respostas dos atores escolares definem o currículo como prática pedagógica, mas esse o engessa quando somente o caracteriza como mera organização de conteúdos, atividades e competências a serem adquiridas por alunos/as ao longo do ano. Essas definições, relativamente restritas, evidenciam a falta de debate em reuniões pedagógicas e em outras rotinas escolares sobre a complexidade do currículo. Como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 24), “as funções da educação escolarizada são mais amplas do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo”. O currículo não é somente um “documento” de registro dos conteúdos, mas o que ocorre para além dele, as interações entre alunos e professores, as quais não são reconhecidas no currículo “oficial”. Assim, o currículo prescrito representa uma parte do processo educativo e exclui aspectos importantes das práticas cotidianas no ambiente escolar.

Nas duas respostas, o currículo é compreendido como esse *norteador e base* da prática pedagógica, mas é simplificado a conteúdos e ao desenvolvimento de competências para preparação do aluno para testes e avaliações nacionais, que permeiam fortemente a nossa educação brasileira.

Para os atores escolares, o currículo configura-se como esse elemento que orientará a prática pedagógica. Apple (2006) assinala que o processo de elaboração curricular é frequentemente pensado por aqueles que não vivenciam a prática e que a priorização dos conteúdos reflete a escolha de conhecimentos legitimados, as posições sociais e os interesses dos grupos. Silva (2023) argumenta que as teorias do currículo justificam a escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros.

b) Construção e elaboração dos conteúdos curriculares

Na elaboração do currículo escolar, os atores mencionaram as seguintes diretrizes:

BNCC e Referencial Curricular do Estado de Rondônia (vice-diretora).

As Diretrizes Nacionais Curriculares e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Conselho Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular (Professor).

Essas respostas evidenciam a conscientização da organização do currículo, desde sua estruturação até a implantação, garantindo que esteja alinhado às normas nacionais e às especificidades regionais, quando a vice-diretora cita o Referencial Curricular de Rondônia, que orienta a construção das diretrizes de todas as escolas da rede estadual.

Ademais, quando se trata da construção do currículo escolar, há uma ambiguidade entre o professor e a vice-diretora.

Geralmente, no início do ano letivo, há o estudo da Proposta Curricular em reunião com o supervisor, e os professores, em suas áreas, participam e elaboram seus Planos de Ensino (vice-diretora).

A respeito dos docentes participarem ativamente da construção do currículo, o professor apenas confirma. No entanto, a vice-diretora apresenta uma visão detalhada desse processo, afirmando que *os professores, em suas áreas, participam e elaboram seus Planos de Ensino*. Esse resultado sugere que, embora possa existir uma colaboração, os professores permanecem em suas disciplinas, sem uma ampliação entre os diferentes saberes. Essa dinâmica reforça a construção limitada do currículo em organização por área do conhecimento, com definição de objetivos, seleção de conteúdos, escolha de metodologia de ensino e avaliação. Mostra uma abordagem disciplinar que reflete essa sistematização e categorização do ensino, com objetivos a serem alcançados por cada área do conhecimento.

Quando questionado sobre a elaboração e seleção dos conteúdos curriculares a serem trabalhados no plano de ensino, o professor respondeu:

No meu caso, de Língua Portuguesa, escolhemos um livro didático e trabalhamos com ele durante o ano letivo. Faço algumas adaptações à nossa realidade local.

Os currículos, os livros didáticos e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) podem reproduzir práticas educativas que promovam o assujeitamento, o aculturamento e a homogeneização das características dos sujeitos. De modo

que funcionam como mecanismos de neutralização das diferenças, singularidades e pluralidades presentes na comunidade escolar (Poloni, 2024).

Durante a observação em sala de aula, notou-se que, antes de iniciar as leituras, o professor realiza tentativas de contextualizar o tema com a realidade local e os saberes dos alunos. Ele utiliza essa estratégia não somente para aproximar o conteúdo da vivência dos alunos, mas para reter a atenção deles.

Na turma do 7º ano do Acelera³ (alunos acima de 15 anos), o professor realiza a leitura da reportagem “Retrato da infância e adolescência”⁴, que trata de um aluno maranhense que encontra uma árvore de Natal no lixo, e contextualiza com a narrativa dos problemas sociais presentes na nossa cidade. Os alunos pontuam a existência do lixão, das pessoas que sobrevivem da coleta seletiva e do descarte inadequado do lixo hospitalar; ainda citam os usuários de drogas que são pessoas conhecidas deles, casos de roubos de fios de cobre, e o professor incentiva os/as alunos/as a continuarem estudando e a buscarem mudanças em suas vidas, já que se trata de uma sala de aceleração.

Em outra turma do 7º ano, o professor contextualiza a leitura do livro *Metamorphose*, de Franz Kafka, questionando os/as alunos/as se já ficaram mal-humorados/as, os quais relataram desde problemas familiares à desmotivação para irem à escola. Na turma de 8º ano, o professor faz a leitura de um quadrinho da Mafalda, o compara com uma filósofa e questiona os/as alunos/as acerca dos sonhos que possuem; alguns/as querem finalizar seus estudos, trabalhar, fazer uma graduação e ter uma boa profissão: medicina, direito, medicina veterinária, oficial do exército, etc.

Embora o professor estabeleça relações entre diálogos pontuais, relacionando os temas/assuntos, tanto alunos/as quanto o professor percebem a sua localidade e compreendem a si mesmos. No entanto, para dialogarem com os saberes, é necessário que esses saberes e culturas sejam confrontados e aprofundados de acordo com cada singularidade.

Para que esse diálogo aconteça e os diversos saberes sejam concretizados na escola, é preciso que sejam incorporados aos currículos e às experiências práticas dos/as alunos/as, sem abdicar de uns para privilegiar outros (Luciano, 2006). É saber valorizar o “outro”, sendo um aprendizado interminável, de

³ Programa de correção de fluxo escolar para alunos que estão com defasagem em idade/ano escolar na faixa etária dos 12 a 17 anos, matriculados no 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental II.

⁴ O professor organizou um material impresso para os alunos intitulado “Retrato da Infância e Adolescência”, que incluía a reportagem “Menino que viralizou com árvore de Natal no lixão recebe cartas de alunos em Santa Catarina”. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/12/22/menino-que-viralizou-com-arvore-de-natal-no-lixao-recebe-cartas-de-alunos-em-santa-catarina.ghhtml>.

forma a ouvir antes de rotular e julgar o outro, pois cada vivência tem sua cultura e trajetória, e a própria comunidade escolar é o local para perceber a diversidade (Brandão, 2024).

Para Moreira (2008), a escola deve oferecer aos estudantes oportunidades de acesso às ciências, às artes e a novos conhecimentos, bem como a novas linguagens, novas interações e diferentes lógicas de compreensão do mundo. Para isso, o currículo deve ser flexível, aberto e alinhado às necessidades dos/as alunos/as, promovendo o diálogo e a convivência com diversos saberes e pessoas. O professor tem papel importante ao reconhecer a diversidade cultural dos/as alunos/as, de modo acolhedor e aberto ao diálogo, possibilitando construir um caminho propício ao pensamento crítico e ao exercício da democracia (Simão et al., 2024).

c) Saberes locais e regionais presentes no currículo escolar

A importância das culturas locais e regionais é reconhecida por ambos, que demonstram consciência da diversidade cultural no currículo escolar. “Sim. Dá um senso de pertencimento e valorização de sua origem e cultura”, destacou a vice-diretora, que mencionou ainda como exemplos de culturas presentes no contexto escolar: quadrilhas juninas e bois-bumbás. “Sim, porque é a nossa história e a dos nossos antepassados”, mencionou o professor, destacando as culturas presentes: festas folclóricas da cidade, cultura indígena e cultura boliviana (culinária).

A seleção dos conhecimentos culturais não pode ser pautada por uma visão reducionista e folclorizada, mas por uma que desvende os significados e sentidos sociais, históricos e identitários dos sujeitos que os constituem (Barbosa, 2022). Essas representações culturais estão presentes em dias específicos no currículo; além de serem trabalhadas de forma simplista, as culturas indígenas e bolivianas se restringem às suas culinárias, sem uma exploração aprofundada de outros aspectos culturais.

O Art. 210 da Constituição Federal de 1988 estabelece que os conhecimentos aprendidos pelos alunos devem assegurar o respeito aos valores culturais: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A LDBEN nº 9.394/96, no seu Art. 3º, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade, liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias, consideração com a diversidade étnico-racial, dentre outros. Ainda na LDBEN, no Art. 26, como mencionado anteriormente, os currículos devem ter uma base nacional comum, a

ser complementada por uma parte diversificada, pautada pelas características regionais e locais da sociedade (Presidência da República, 1996).

A valorização da diversidade cultural e das diferenças é assegurada pela CF de 1988 e pela LDBEN de 1996, mas os saberes locais, culturais e identitários ainda são trabalhados no currículo, reduzidos às festividades e à folclorização das culturas, a partir de aulas tidas como diferenciadas, em dias pontuais, sem articulação das temáticas abordadas às demais discussões presentes nos componentes curriculares. Esse modo de trabalhar com a diversidade, adotado pela escola, tende a homogeneizar as identidades e culturas que estão presentes nesse espaço.

Em conformidade com Martins (2010), é preciso construir um currículo que focalize saberes locais de alunos/as de modo significativo, considerando que cada cultura se constitui por meio dos saberes que nela se produzem.

Observou-se que a escola apresenta em seus espaços as identidades indígenas e bolivianas, contudo, essas identidades não são problematizadas nem incorporadas ao diálogo pedagógico. O principal risco de abordagens superficiais está na manutenção de estereótipos negativos, exclusão e negação dessas identidades e culturas. Torres Santomé (2012) afirma que a incorporação das culturas negadas não pode ser limitada a atividades pontuais, mas deve construir um currículo anti-marginalização que integre permanentemente essas vozes silenciadas em todas as práticas pedagógicas.

Os conhecimentos culturais são considerados no currículo escolar superficialmente, dependendo da iniciativa do professor em abordá-los em sua disciplina. Além disso, são materializados em festas e apresentações, realizadas em dias específicos, de forma desconectada dos conteúdos curriculares, sem aprofundamento ou contextualização com o processo de ensino e aprendizagem, sendo evidente a superação da descontextualização do ensino tradicional para que tenha relação com as realidades socioculturais dos alunos, rompendo com o modelo padronizado de ensino-aprendizagem, possibilitando abordagens participativas e coletivas na construção de conhecimento (Garcia & Bandeira, 2024).

O professor citou que trabalha os conhecimentos culturais com seus alunos por meio de “textos, vídeos e debates em sala de aula”; porém, essa prática pedagógica desconecta os conteúdos das culturas. Contudo, no período de observação em sala de aula, não houve menção ou discussão sobre outras culturas presentes na cidade, como a indígena, a boliviana ou a negra, indicando uma lacuna na abordagem da diversidade cultural.

Para Torres Santomé (2012), essa desconexão e abordagem de temas culturais em um dia específico, ou em uma disciplina, sem aprofundamento,

durante o resto do ano letivo, promovem um silenciamento dessas realidades. Esses assuntos são discutidos esporadicamente e não estão integrados ao cotidiano escolar. O uso de estratégias pedagógicas diferentes, como textos, vídeos e debates em sala de aula, tende a ser percebido pelos alunos como algo fora da rotina, mas não trabalha efetivamente os conhecimentos culturais.

Essa realidade observada em sala de aula difunde uma “concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (Candau, 2020, p. 36). A perspectiva superficial e reducionista das relações interculturais precisa ser transposta, pois não basta reconhecer a diversidade cultural em caráter celebratório ou turístico, mas compreendê-la profundamente nas suas dinâmicas interculturais (Jordão, 2022).

Nesse sentido, Torres Santomé (2012) pontua que o verdadeiro significado das diferentes culturas ou etnias ainda constitui uma lacuna no contexto educacional. A escola, como espaço formativo, carece de experiências, reflexões sobre a educação antirracista e programas plurilíngues que não estão presentes no currículo escolar.

Moreira e Candau (2003) apontam que a escola privilegia tradicionalmente a homogeneização em detrimento da diversidade. No entanto, a escola precisa ser espaço de acolhimento à pluralidade cultural e aberta ao diálogo intercultural. O professor precisa ter uma postura atenta e vigilante para identificar se algum/a aluno/a está em situação de exclusão. Assim, a superação da homogeneização é um desafio didático, cujo propósito é a inclusão efetiva e respeitosa aos processos individuais de aprendizagem. Esta deve ser compartilhada pelo corpo docente e por toda a equipe escolar, demandando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as diferenças e a igualdade de oportunidade para o desenvolvimento pleno de todos os alunos (Souza, 2023).

Esse processo exige a ressignificação das diferenças, comumente compreendidas como problemas, para sua percepção com positividade e oportunidade de celebração e encontro com a alteridade. Mesmo com a presença de alunos/as bolivianos/as e indígenas, a escola reflete uma zona de conforto que ignora as múltiplas identidades e culturas presentes no ambiente escolar. Algo que é notável na observação em sala de aula é que emergem dois cenários.

O primeiro cenário está presente na turma de 8º ano, em que havia uma aluna boliviana que residia na Bolívia, mas estudava no Brasil (cruzando diariamente a fronteira fluvial que separa as duas nações), e uma colega de sala fez um comentário irônico dizendo que ela não conseguiria realizar uma atividade complexa da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse momento, o professor interveio e afirmou que ela conseguiria acompanhar as atividades

porque dominava a língua. Para Gnerre (2009), a língua é o primeiro instrumento demarcador de poder e evidência da subordinação de uma língua sobre a outra, além do estigma dos/das alunos/as bolivianos/as ao expressarem-se pela sua língua materna.

Outro cenário é a linha tênue disso. Na turma do 7º ano, havia três alunos bolivianos que, durante o intervalo e no final das aulas, conversavam em castelhano. Esse comportamento é perceptível como forma de resistência ao utilizarem sua língua materna com seus pares, como identidades e culturas que são silenciadas diariamente no cotidiano escolar.

Os atores escolares reconhecem a necessidade de ressignificar o currículo. Embora haja uma percepção de que o currículo pode ser aprimorado para incluir mais conhecimentos culturais, também se destaca a urgência de desenvolver habilidades de escrita e leitura.

Podemos melhorar, mas urgentemente precisamos desenvolver a escrita e a leitura (Professor).

O professor reconhece que o currículo tem potencial para abranger mais aspectos culturais, porém os professores ainda se limitam à estrutura rígida dos conteúdos a serem ensinados. Essa limitação despotencializa as práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que se perceba o currículo constituído de conteúdos que estão intrinsecamente ligados à realidade social, política e identitária da comunidade que os recebe, pois pensar o currículo para a diversidade é respeitar os sujeitos nas suas diversas singularidades (Sousa et al., 2022).

d) A concepção de interculturalidade nas práticas escolares

A interculturalidade e a sua importância para as práticas escolares são entendidas superficialmente e não compreendidas nas práticas pedagógicas.

“É um conceito que promove políticas práticas para estimular o respeito entre culturas” (Professor).

Promoção e práticas que estimulam a integração, a compreensão e o respeito às diferentes culturas. A importância é o respeito que todos devem ter pelo outro, independentemente de seu estilo de vida (vice-diretora).

Esse entendimento “do respeito ao outro, independentemente de seu estilo de vida”, reforça de algum modo a ideia de tolerância ao outro e às diferenças, e não necessariamente de respeito. Ambos os atores escolares citam o *respeito*, mas quando ele é praticado dentro de limites, dentro de “padrões unitários”, que

assimilam a diversidade e as diferenças, integrando-as a uma norma, excluindo tudo aquilo que está fora da normalidade dominante (Gimeno Sacristán, 2012).

A escola necessita assumir uma postura de modo que seu ensino desenvolva empatia com o outro, compreenda suas dificuldades e realidades, incluindo os diferentes saberes e identidades culturais, e promova o outro e o rompimento dos estereótipos e preconceitos que estão internalizados na rotina escolar (Torres Santomé, 2012). O reconhecimento e o respeito pelas diferenças históricas e sociais entre indivíduos e grupos promovem a igualdade de oportunidades, a harmonia na convivência entre diversos grupos e o respeito à dignidade humana (Cusati et al., 2024).

Para Candau (2008), os princípios da interculturalidade são o reconhecimento e o diálogo com diferentes grupos sociais e culturais, a negociação cultural provocada pela assimetria de poder e a construção de projetos comuns que interagem com as diferenças de forma dialética. O currículo torna-se esse lugar com potencial de subverter a tradição, de construir um mundo comum (Fensterseifer, 2024).

Dessa forma, a escola e o professor precisam assumir uma função importante na construção de uma educação que valorize o direito à diferença, a promoção de relações dialógicas e inclusivas, incluindo as diferenças e a diversidade cultural no processo educativo, de modo que concretizem ações de respeito e aceitação mútua entre todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a percepção de atores escolares sobre o currículo e os saberes locais na perspectiva da interculturalidade e como esses saberes são incorporados no ambiente escolar. Os atores escolares compreendem o currículo como documento norteador da prática pedagógica, limitando-o à organização de conteúdos, competências e atividades avaliativas. Essa percepção reducionista desconsidera a complexidade do currículo como um processo dinâmico que envolve relações de poder, culturas, saberes locais e identidades presentes no cotidiano escolar.

Observou-se também uma preocupação com o currículo estar alinhado às diretrizes nacionais e regionais, como a BNCC e o Referencial Curricular de Rondônia. No entanto, essa construção ainda é fragmentada e tem pouca articulação interdisciplinar e reduzida participação efetiva dos professores na sua elaboração.

A percepção dos saberes locais e regionais no currículo ocorre de forma pontual e superficial, restrita a eventos comemorativos ou desconectada dos

conteúdos disciplinares. Apesar de as legislações assegurarem o respeito às diferenças e à diversidade cultural, as práticas pedagógicas não refletem plenamente as culturas indígenas, bolivianas e negras presentes na escola. A interculturalidade, que é mencionada como respeito às diferenças, não se materializa em práticas pedagógicas que problematizam estereótipos e promovem o diálogo entre as culturas.

Diante disso, torna-se urgente ressignificar o currículo como espaço de construção coletiva, que não priorize tão somente conteúdos que desenvolvam as competências para preparar os alunos para testes e avaliações nacionais, mas que incorpore os conteúdos e saberes que valorizem as vivências e identidades produzidas nos espaços de fronteira da Amazônia.

A escola fronteiriça amazônica precisa, por meio do currículo, assumir sua função de espaço plural, manifestando uma preocupação com os elementos que caracterizam e identificam o mundo subjetivo da localidade e que não reproduza em seu currículo apenas conhecimentos hegemônicos, mas que valorize as diversas vozes, saberes, histórias e identidades que compõem o seu contexto, em vista de uma educação que garanta o direito às diferenças e valorize a promoção de relações dialógicas e inclusivas no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo* (3.^a ed.). Artmed.
- Alves, R. S. (2025). *Concepções de professoras: um estudo sobre a contribuição da didática na perspectiva histórico-cultural* [Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da UFU. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5223>
- Bardin, L. (2017). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barbosa, M. S. (2022). *Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de espanhol para as relações étnico-raciais: a professora como autora de material didático* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37494>
- Brandão, A. D. (2024). A diversidade na escola e a importância das práticas pedagógicas. *Revista Acadêmica Online*, 10(53), 1-23. <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.v10n53.231>
- Candau, V. M. (Org.). (2005). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. DP&A.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37),

- 45-56. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso
- Candau, V. M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255. https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/candau_cultura_cotidiano_escola.pdf
- Candau, V. M. F. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13(Número Especial), 678-686. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.56110>
- Casali, A. M. D., & Uchôa, M. M. R. (2023). Currículo e fronteiras: intertextos. *Revista e-Curriculum*, 21, 1-22. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/58786>
- Cusati, I. C., Santos, N. E. P. dos, Cusati, R. C., & Avelar, A. C. (2024). Pensar a interculturalidade na educação e a didática crítica intercultural na contemporaneidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 35(00), e024011. <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10623>
- Garcia, J. P. C., & Bandeira, A. M. (2024). *Interdisciplinaridade e interculturalidade: desafios e potencialidades na prática pedagógica*. Poliética: Revista de Ética e Filosofia Política, 12(3), 172-195. <https://doi.org/10.23925/politica.v12i3.69286>
- Fensterseifer, P. E. (2024). *Currículo intercultural e os desafios de uma república democrática*. *Kinesis*, 42 (esp 2), 1-14. <https://doi.org/10.5902/2316546487915>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.^a ed.). Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas*. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (4^a ed., pp. 45-88). Cortez.
- Gnerre, M. (2009). *Linguagem, escrita e poder* (4.^a ed.). Martins Fontes.
- Jordão, D. (2022). O estudo do meio como prática pedagógica intercultural no ensino de Geografia: a study of the environment as an intercultural pedagogical practice for teaching Geography. *Revista Cocar*, 17(35), 1-17. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5201>
- Luciano, G. J. dos S. (2006). *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real*: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

- Martins, J. de S. (2018). *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano* (2.^a ed.). Contexto.
- Martins, K. S. B. S. (2010). *Currículo escolar e saberes locais: ressignificação da prática curricular docente* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Biblioteca Digital da Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2335>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>
- Moreira, A. F. (2008). Identidade e currículo. *I Seminário Internacional de Educação* (pp. 1-16). https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_identidade_curric.pdf
- Mota, I. O., & Genú Soares, M. (2023). Práticas corporais na Amazônia: contribuições para o currículo cultural na escola. *Movimento*, 29, 1-15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.125435>
- Nascimento, D. A. do, & Bastos, S. N. D. (2023). Currículo escolar e Amazônia(s): formas de ver e pensar o contexto amazônico. *Revista Espaço do Currículo*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66129>
- Nascimento, E. P. dos S., & Ferrão Candau, V. M. (2024). Conhecimento, ecologia de saberes e educação intercultural crítica: caminhos em construção. *Periferia*, 16(1). <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.82523>
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3.^a ed.). Porto.
- Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Presidência da República. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Poloni, L. H. (2024). *Práticas pedagógicas em uma escola do campo: discursos sobre uma educação inclusiva e intercultural* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório Institucional da UFGD. <https://repositorio.unb.br/haOs/dilemas-da-educacao-escolar-indigena-no-alto-rio-negro> [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.ndle/10482/9931
- Silva, T. T. da. (2023). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.). Autêntica.

- Simão, N. C. L., Ramírez, N. L., Suanno, J. H., Suanno, M. V. R., Corte Real, M. P., & Fernandes-Sobrinho, M. (2024). Práticas pedagógicas interculturais e decoloniais: sonhar com o futuro como práxis subversiva. *ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas*, 9(3), 223-246. <https://doi.org/10.22481/odeere.v9i3.15578>
- Sousa, C. G. O., Macena Júnior, F. de A., & Farias, M. N. P. de. (2022). O currículo intercultural no contexto escolar, prática pedagógica e formação docente. *Revista Educação & Linguagem*, 9(2), 29-38. https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2023/02/3_REdLi.2022.2.pdf
- Souza, L. D. F. O. (2023). *A escola inclusiva: o atendimento à diversidade como critério para a aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de Goiânia* [Dissertação de mestrado, Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais]. Repositório Institucional FacMais. <http://65.108.49.104/xmlui/handle/123456789/745>
- Torres Santomé, J. (2012). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula* (10.^a ed., pp. 155-172). Vozes.
- Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Uchôa, M. (2022). *Currículo na fronteira: políticas e práticas interculturais*. CRV.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). 7 Letras.

Roles de autor: Uchôa, M. M. R.: Supervisão, Visualização, Redação-Revisão e edição. Santos, C. R.: Conceitualização, Metodologia.

Cómo citar este artículo: Uchôa, M. M. R., & Santos, C. R. (2026). Currículo e saberes locais na perspectiva da interculturalidade. *Educación*, XXXV(69), 215-233. <https://doi.org/10.18800/educacion.202602.A006>

Primera publicación: 25 de agosto de 2026.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.