

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL PARA AS POLÍTICAS EM
CURRÍCULO: uma análise da xenofobia
motivada pelo racismo religioso**

**CHALLENGES OF INTERCULTURAL
EDUCATION FOR POLICIES CURRENTLY: an
analysis of xenophobia motivated by
religious racism**

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL PARA LAS POLÍTICAS EN
EL CURRÍCULO: un análisis de la xenofobia
motivado por el racismo religioso**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2021v14n2.44939

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: A emergência de discussões sociais sobre temáticas que englobam pessoas e populações em algum estado e/ou processo de vulnerabilidade social faz-se necessária nos espaços coletivos, tais como a escola. O presente estudo toma como centro de análise a Xenofobia motivada pelo racismo religioso às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes. Este estudo tem como objetivo avaliar se as formulações epistemológicas da Educação Intercultural Alemã, poderiam ser transplantadas e aplicadas, como instrumento preventivo-pedagógico de enfrentamento as ações de racismo religioso, as quais estão presentes no cotidiano das políticas em currículo no ensino brasileiro. Os procedimentos metodológicos de base qualitativa, aconteceram em três momentos, a saber: 1) revisão de literatura; 2) levantamento de dados hemerográficos; e, 3) análise do conteúdo e escrita do relatório da investigação. Ao término desses processos, é possível apontar principalmente que: o tratamento da xenofobia (aversão ao estranho), conforme ocorre na realidade europeia, não deve ser equiparado à realidade brasileira, uma vez que os motivos da interculturalidade na Alemanha (diálogo com a diferença advinda da migração), são distintos da razão de ser que levam a sua implementação no Brasil (diálogo com povos e comunidades tradicionais); e que, há uma urgência de se refletir sobre a xenofobia, como exemplo, as ações de racismo religioso direcionadas às comunidades tradicionais (povos de terreiro) dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Intercultural education. Policies in curriculum. Xenophobia. African and Afrodescendant Religion. School. Teaching.

Recebido em: 14/03/2019

Aceito em: 14/08/2019

Publicação em: 31/07/2021

Miguel Melo Ifadireo

Doutor em Sociologia

Professor da Universidade de
Pernambuco, Brasil.

E-mail:

crioulo.miguelangelo.melo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4497-4718>

Como citar este artigo:

IFADIREO, M. M. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA AS POLÍTICAS EM CURRÍCULO: uma análise da xenofobia motivada pelo racismo religioso. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.44939>.

Abstract: The emergence of social discussions about themes that encompass people and populations in some state and / or process of social vulnerability is necessary in collective spaces such as school. The present study takes as a center of analysis the Xenophobia motivated by the religious racism to the religions of African and Afrodescendant matrices. This study aims to evaluate if the epistemological formulations of the German Intercultural Education could be transplanted and applied as a preventive-pedagogical instrument of coping with the actions of religious racism, which are present in the curriculum policies of Brazilian education. Qualitative methodological procedures took place in three moments, namely: 1) literature review; 2) hemerographic data collection; and, 3) analysis of the content and writing of the research report. At the end of these processes, it is possible to point out that: the treatment of xenophobia (aversion to the stranger), as it occurs in European reality, should not be equated with the Brazilian reality, since the motives of interculturality in Germany (dialogue with the difference of migration), are distinct from the rationale behind their implementation in Brazil (dialogue with traditional peoples and communities); and that there is an urgent need to reflect on xenophobia, as an example, the actions of religious racism directed to traditional communities (terreiro peoples) inside and outside the school environment.

Keywords: Intercultural education. Policies in curriculum. Xenophobia. African and Afrodescendant Religion. School. Teaching.

Resumen: El surgimiento de discusiones sociales sobre temas que abarcan personas y poblaciones en algún estado y / o proceso de vulnerabilidad social es necesario en espacios colectivos, como las escuelas. El presente estudio toma como centro de análisis la xenofobia motivada por el racismo religioso hacia religiones de origen africano y afrodescendiente. Este estudio tiene como objetivo evaluar si las formulaciones epistemológicas de la Educación Intercultural Alemana podrían trasplantarse y aplicarse como un instrumento preventivo-pedagógico para enfrentar las acciones del racismo religioso, presentes en el currículo cotidiano de las políticas de educación brasileña. Los procedimientos metodológicos de base cualitativa se desarrollaron en tres etapas, a saber: 1) revisión de la literatura; 2) estudio de datos hemerográficos; y 3) análisis de contenido y redacción del informe de investigación. Al final de estos procesos, se puede señalar principalmente que: el tratamiento de la xenofobia (aversión al extraño), como ocurre en la realidad europea, no debe equipararse con la realidad brasileña, ya que las razones de la interculturalidad en Alemania (diálogo con la diferencia migratoria resultante), son distintos de la razón de ser que condujo a su implementación en Brasil (diálogo con pueblos y comunidades tradicionales); y que hay una urgente necesidad de reflexionar sobre la xenofobia, por ejemplo, las acciones de racismo religioso dirigidas a las comunidades tradicionales (pueblos terreiros) dentro y fuera del ámbito escolar.

Palavras chave: Educación intercultural. Políticas en el currículo. Xenofobia. Religión africana y afrodescendiente. Escuela. Enseñando.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1999, p 104).

O presente artigo é fruto dos trabalhos de leitura, discussões, pesquisas e ações de extensão universitária que se enraizaram nos dois últimos anos nas reuniões do Laboratório Interdisciplinar de Estudos da Violência (LIEV) do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO), em especial, os debates e as investigações que se desencadearam nas linhas de pesquisas (Linha 2 - Ancestralidades, Estudos Decoloniais, Etnofilosofia e Estudos *Etnoqueer*; e da Linha 3 - Educação Brasileira e Internacional Comparada).

Neste contexto, é importante salientar as distintas atividades interculturais envolvendo o LIEV com foco no ensino, na pesquisa e na extensão universitária foram se espalhando não apenas nas territorialidades da universidade, mas também em distintas esferas da sociedade cariense, tais como: a realização do Projeto Encantos e Encontros - Universidade com Povos de Terreiro entre os anos de 2016 e 2018; e, o Seminário *I Ubuntu Kariri's: Racismo Religioso, Violência e Ações de Ódio. Construindo Diálogos, Educando Preconceitos* que aconteceu no ano 2017. Assim, tomando por base este movimento

social e acadêmico a temática da discussão sobre Educação Intercultural foi se fortalecendo e criando raízes principalmente, diante do assustador crescimento da xenofobia (aversão e estranhamento ao que é incomum) no Brasil, e na região do Cariri Cearense.

Um exemplo deste crescimento é a violência e os crimes de ódio motivados pela religiosidade dos praticantes das religiões de matrizes afrodescendentes e africanas no Estado do Ceará, atrelada a violência religiosa o racismo reflete e espelha as atuais tendências do extremismo em solo brasileiro. Observou-se que o fenômeno xenofóbico passa a atingir outros grupos vulneráveis (moradores de rua, usuários de álcool e outras drogas, populações LGBTQ+, mulheres etc.), os quais lentamente, também, se tornaram vítimas da violência e do ódio (MELO, 2018), mesmo quando se observa a implementação de políticas públicas (Brasil sem Homofobia, Disque Denúncia, Disque Racismo etc.) que buscam acabar e/ou reduzir os danos causados pela xenofobia. Diante deste contexto, onde a xenofobia atinge diversas pessoas em estado e/ou processo de vulnerabilidade, destacamos que o presente estudo tem como foco de discussão as pessoas e populações que possuem como expressão religiosa as matrizes africanas, e que por conta de suas formas de relacionamento com o sagrado são alvo de xenofobia e racismo.

Destaca-se que além da movimentação advinda do Estado através das políticas públicas, há também o despertar do ativismo político de lideranças do movimento nacional contra o racismo religioso em todo o Brasil, através de ações preventivas e repressivas, não estão conseguindo neutralizar o ascendente aumento de casos de invasões, agressões, depredações e expulsões de lideranças (sacerdotisas e sacerdotes) de muitos terreiros de Candomblé por fanáticos e racistas religiosos¹. É diante dessa situação que os processos educacionais em perspectiva intercultural, em especial as formulações epistemológicas alemãs, discutidas nas reuniões do LIEV, são aqui apresentadas como caminho reflexivo para mudança social no contexto brasileiro. Assim, é necessário ressaltar que a escola da mesma forma que a sociedade, é um local onde as práticas xenofobas se repetem, onde estratégias de ensino/aprendizagem *learning by doing*, também, são provocadas, encenadas e transmitidas, ora nas interações professor/aluno, ora nas interações aluno/aluno ou funcionário/aluno entre outras formas de socialização na Escola.

Tendo em vista os diversos exemplos de xenofobia religiosa na escola que poderiam ser apresentados para justificar a emergência da discussão proposta, citamos alguns títulos de matérias jornalísticas veiculadas na imprensa nacional: a) Aluno foi impedido de entrar em escola pública carioca porque estava usando guias de candomblé²; b) Ceará é o 4º do Brasil em denúncias de intolerância religiosa³; c) Ensino Religioso aumenta intolerância nas escolas públicas, afirma pesquisadora⁴; d) Jovem é vítima de intolerância religiosa dentro de escola em São Gonçalo⁵; e) ONU critica ensino religioso em escolas públicas brasileiras⁶; f) Professora evangélica é denunciada por racismo e preconceito religioso contra criança: “preta do diabo”, “endemoniada”, “satanás”⁷.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo principal: avaliar se as formulações epistemológicas da Educação Intercultural Alemã, poderiam ser transplantadas e aplicadas, como instrumento preventivo-pedagógico de enfrentamento as ações de racismo religioso, as quais estão

1 Neste sentido ver: Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil? Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas; Sétimo terreiro é depredado em Nova Iguaçu nos últimos meses. Disponível em: https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-09-07/setimo-terreiro-e-depredado-em-nova-iguacu-nos-ultimos-meses.html.

2 Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm?cmpid=copiaecola>.

3 Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/ceara/ceara-e-o-4-do-brasil-em-denuncias-de-intolerancia-religiosa/>.

4 Disponível em: <http://catolicas.org.br/novidades/notas/ensino-religioso-intolerancia/>.

5 Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-vitima-de-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-em-sao-goncalo-21734126.html>.

6 Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/onu-critica-ensino-religioso-em-escolas-publicas-brasileiras>.

7 Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/professora-evangelica-e-denunciada-por-racismo-e-preconceito-religioso-contracrianca-preta-diabo-endemoniada-satanas/>.

presentes no cotidiano da escola brasileira. O trabalho quanto aos procedimentos metodológicos possui uma abordagem qualitativa destaca-se que os objetivos são de ordem exploratória e descritiva (GIL, 2009; FLICK, 2009, 2009a). Realizou-se inicialmente como procedimento investigativo inicial uma revisão da literatura (HOHENDORFF, 2014) sobre Educação Intercultural a partir dos estudos alemães; em um segundo momento realizou-se a coleta de dados hemerográficos da imprensa escrita, digital e redes sociais de notícias que apresentaram e/ou indicaram atos de xenofobia geral e religiosa, em espaços públicos, na escola (FLICK, 2009). Ao término destes dois momentos, realizou os processos de análise do conteúdo e o relatório final da investigação (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Anunciamos aos leitores e leitoras, que o artigo destacará sob o foco da pedagogia intercultural que as práticas xenofóbicas de estranhamento e aversão à cultura africana, afro-brasileira e indígena não se dão pelo direcionamento de ações contra indivíduos particulares, mas contra o grupo específico que este indivíduo representante, ou seja, busca-se, atingir a identidade coletiva que os caracteriza, por ações individuais. Por conseguinte, salienta-se que o racismo religioso não é direcionado apenas aos afrodescendentes, religiosos do candomblé, mas associada a todos os indivíduos independente da raça, que apresentam sinais de pertencimento.

2 EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL ALEMÃ E AS EPISTEMOLOGIAS COM O ESTRANHO NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO

O confronto com o Outro é parte indispensável do hodierno discurso sociopolítico das sociedades internacionais, bem como da sociedade brasileira. Busca-se, aqui, compreender, a partir dos discursos político-pedagógicos proferidos e difundidos pela Pedagogia Intercultural desde 1970 na Alemanha, os processos produtores e difusores das ambivalências e das estranhezas da diferença, uma vez que nestes se proliferam constantes ações de violações aos direitos humanos direcionadas às comunidades tachadas como estranhas pela xenofobia (DUALA-M'BEDY, 1999), tais como os povos de terreiro - objeto específico desta análise. Assim, foi feita uma revisão da literatura sobre a educação intercultural, tomando como base epistemológica, as concepções e abordagens advindas da experiência da pedagogia alemã em relação as diferentes finalidades, causas e enramamentos advindos da maciça imigração de turcos, marroquinos e africanos para reconstrução do país após o término da segunda guerra mundial. (LANDMANN, 1999).

Corroborando com esta afirmativa, George Auerheimer (2005), Franz Pöggeler (2004) e Dieter Lenzen (1999) ressaltam que a educação intercultural não é apenas uma nova ideia, tendo em vista que a sua base epistemológica e axiológica surgiram nas últimas três décadas do século passado pela necessidade de reconstruir o país, ensejando assim, uma ressignificação das políticas internas de cunho pedagógico-econômico e jurídica da Alemanha, bem como nos outros Estados-Nacionais atingidos pela Guerra, tais como, França, Holanda, Bélgica, Reino Unido entre outros. O fato é que as distintas abordagens sobre a educação intercultural não apenas espraiam-se no velho continente como também nos países do “novo mundo”, sendo responsáveis pela promoção e recarregamento de acirrados debates políticos e emocionais, sobre como estes Estados devem lidar com o Outro. Observa-se internacionalmente que os Estados-Nações vêm se preocupando com a necessidade de lidar com a “questão problema da migração” – imigração (entrada de estrangeiros) e com a emigração (saída de nacionais) – como um contínuo e permanente processo em seus territórios, uma vez que esta é, na contemporaneidade, um dos grandes desafios das relações e das políticas internacionais. Pois, o debate em si traz diferentes reverberações de cunho político em matéria de perseguição religiosa, de gênero/orientação sexual, étnico-racial, procedência regional, político-ideológica, financeira e por catástrofes naturais entre outras formas que solidificam o aumento dos números da migração internacional, como acentua o Fundo das Nações Unidas para População:

A migração é o resultado de decisões individuais ou familiares, mas também faz parte de um processo social. Em termos econômicos, a migração é tanto um fenômeno mundial como o comércio de mercadorias ou de bens manufaturados. Designa o movimento das populações, mas faz parte de um modelo mais vasto e é um sinal de relações comerciais, sociais e culturais em transformação.

(UNFPA, 2013, s/p.)⁸.

Assim, segundo a UNFPA (2013), diversos fatores podem ensejar no aumento ou diminuição da migração, dentre estes destacam-se o desarranjo negativo da conjuntura política e econômica, a repartição desigual das riquezas, aumento do desemprego e das chances de crescimento, explosão demográfica e as violações aos Direitos Humanos (limpezas étnico-raciais, perseguições político-ideológicas, misoginia e LGBTfobia entre outras formas). Percebe-se que a educação intercultural torna-se, respectivamente, um instrumento pedagógico de extrema relevância para lidar com o Outro na sociedade receptora, uma vez que, de um lado, a sociedade local precisa aprender que o Outro por ser diferente precisa do apoio comunitário para se socializar e que a sua cultura de origem não irá destruir a cultura local; por outro lado, o Outro, mesmo sentindo-se estranho ou diferente, poderá, a partir da educação intercultural, perceber que é possível lidar com a nova conjuntura e com todas as peculiaridades da sociabilidade advindas da imigração, aprender a nova cultura, sem necessariamente perder os seus valores e símbolos de pertencimento cultural originário.

Por fim, salienta-se que as políticas públicas de promoção à educação intercultural na Alemanha vêm, mesmo diante de alguns casos de xenofobia, a promoção da integração do Outro a partir de estratégias de valorização e de pertencimento, as quais são capazes de desenvolver competências individuais e coletivas que habilitem o indivíduo “nativo” a aprender a lidar não apenas com as ambivalências da diferença, mas com a cultura do Outro. Estratégias como estas se tornam decisórias para a inserção e valorização de direitos fundamentais (sociais, coletivos e culturais) destes indivíduos, observando assim, a construção de uma sociedade capaz de não apenas respeitar os símbolos, signos e significados da cultura majoritária, muito mais que isso, que a inserção do Outro permita que a subsequente capacidade narrativa desta não fique entregue à confusão e à opacidade de seu próprio presente. Neste sentido, Paul Ricoeur (1994) ensina a “história é uma noção livresca e não um existencial; é a organização, pela inteligência, de dados que se relacionam a uma temporalidade que não é a do Dasein” (RICOEUR, 1994, p. 242), uma vez que quando se permite que este Outro escreva a sua própria história, e valorize os verdadeiros sentidos de sua origem, ou seja, a alma de seu passado, estaremos edificando uma nova história capaz de promover a história enquanto “uma atividade intelectual que, por meio de formas literárias consagradas” (IBID., p. 243) seja propícia para servir apenas aos “fins de simples curiosidade”, uma vez que “nada vincula essa curiosidade a algum fundamento existencial” (IBID, p. 243) do que a importância de se compreender a história do Outro, invés de se impor - através do currículo escolar e respetivos materiais didáticos - a este Outro, apenas um único lado da história. Aprender através da interculturalidade exige a competência - por parte do professor, do gestor e do próprio aluno -, para a superação de si mesmo. Principalmente, porque as estruturas epistemológicas da transmissão e da aquisição de saberes na escola não são inertes, não são estáticas e não podem ser compreendidas através da imposição de uma unicidade cultural ou axiológica.

Por conseguinte, acrescenta-se que a educação intercultural permitiu que se percebesse que as falhas nas estruturas metodológicas de ensino/ de aprendizagem, ao apontar que estas são tão complexas e que dificilmente, podem ser postas a sociopoesis de uma única taxonomia, presa ao conhecimento a priori. Muito mais do que isso, a taxonomia da interculturalidade eleva o diálogo a posteriori entre o *Ser* e o *Nada Ser*, ao permitir que o educador e o aprendiz tenham condições de se reconhecer mutuamente enquanto indivíduos em constantes processos de resignificação, capazes de evitar o fracasso da evasão escolar e da não inclusão do Outro na sociedade. Neste sentido, ressalta Martin Heidegger que:

[...] sempre nos esforçamos por aprender-lhe o sentido, dentro de uma determinação imediata e exaustiva de seu uso e de sua significação. Mas todas estas tentativas e esforços terminam num fracasso. Por isso, tentamos sempre de novo, buscando caminhos indiretos através da filosofia, da ciência, da arte e da religião, ou mediante as ordens do conhecimento com seus modelos, da ação

⁸ Neste sentido ver o Funds des Nations Unies pour la Population. Disponível em: <https://www.unfpa.org/fr/migrations>.

com seus padrões, e do sentimento com suas vivências. E fracassamos de novo. (HEIDEGGER, 2005, p. 13).

As contemporâneas estruturas de políticas em currículo, bem como as práticas pedagógicas de ensino/ aprendizagem são edificadas por processos interacionistas simbólicos de fala que não mais permitem o desprezo ou a negação do homem enquanto Ser-Sujeito de sua própria existência através do exercício de sua fala ao narrar, este Outro, doravante homem diferente, se encontra representado, principalmente quando passa a ser o representante de sua própria história, ou seja, ele redimensiona a distinção que o tornava a priori diferente: “A diferença não é distinção nem relação. A diferença é no máximo dimensão para o mundo e coisa” (HEIDEGGER, 2003, p. 19), uma vez que essa é a “medida que entreabre o mundo e a coisa em seu Ser e em relação ao Outro na separação de um e de Outro” (IBID., p. 20), onde entreabrir é o modo em que se operacionalizam as diferenças, as quais ao mesmo tempo que “medem” um, normalizando-o; elas “medem” o Outro, estranhando-o, excluindo-o, tornando evidente as diferenças que desqualificam este Outro. Doravante a isso, percebe-se ainda a dificuldade em se modificar as arcaicas estruturas e práticas pedagógicas de alienação que não conseguem perceber a essência e a contribuição de que a valorização das diferentes linguagens e distintas histórias poderiam ter na construção de uma escola fundamentada para as diversidades de alunos, professores, gestores e funcionários.

Assim, como um “meio para o mundo e a coisa, a diferença mede a medida de sua essência. A diferença é propriamente o que, num chamado, se chama quando coisa e mundo são evocados” (HEIDEGGER, 2003, p. 20). Assim, refutando as antigas estruturas que tentavam amarrar a subjetivação do Ser ao Objeto, a pedagogia intercultural auxilia na compreensão de que herança cultural de seus alunos – professores, gestores e funcionários - não podem ser “desaprendidas”, “descodificadas” ou simplesmente “limitadas” sob pena de perderem a essência de seus sentidos e de seus significados, o que certamente levaria ao fracasso.

3 INTERPRETAÇÕES FILOSÓFICAS DETERMINANTES PARA O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

George Auerheimer (2005) aponta que a Pedagogia Intercultural se estabeleceu na Alemanha Ocidental como resultado de três experiências históricas, a saber: o nacional socialismo, a ideia do Estado-nação e a migração de trabalhadores estrangeiros que vieram para reconstrução do país após a segunda guerra mundial. As consequências deste último processo histórico desencadeado pela migração dos trabalhadores – europeus e não europeus – evidenciou que estes não vieram “apenas” sozinhos, uma vez que traziam consigo as suas raízes culturais, ensejando assim, no Estado receptor a necessidade de enfrentamento através de políticas públicas multiculturais o diálogo com a Diferença do Outro. Diferenças e Estranhezas que passaram a fazer parte do universo cultural, geopolítico, escolar e jurídico nas distintas esferas sociais (regiões e cidades) alemãs. De modo que, com o passar do tempo as diferenças culturais e suas simbólicas interações ficaram cada vez mais evidentes, caracterizando assim, a nova realidade do país, que tinha que aprender, urgentemente, a lidar com as ambivalências da estranheza que se evidenciavam no cotidiano nacional.

Contemporâneas discussões filosóficas e pedagógicas na Alemanha analisaram, por um lado, as banalidades do mal com o término do Nacional Socialismo e apontaram que a política do Estado-Nação Alemão não apenas fechou as fronteiras às culturas estrangeiras e àquelas que desestabilizassem a ideia de identidade ou de cultura nacional, mas também, aceleram e fundamentaram o desenvolvimento de um movimento nacional de homogeneização da sociedade alemã através de diferentes conceitos - nacionalidade, etnicidade e unicidade linguística, histórica, religiosa – “capazes de deliberadamente excluir, deportar e até mesmo destruir fisicamente os grupos populacionais vulneráveis indesejados”. (OBERDORFER, 2006, p. 203). Por outro lado, o amadurecimento da educação intercultural se deu com o próprio aprendizado a partir das experiências da ideologia do Estado-nação nacional socialista que ao buscar atingir uma identidade nacional pela homogeneidade, passou a excluir aqueles que não podiam atender as demandas, por causa de sua cultura, religião, ideologia política entre outras características. Assim, se deu o processo de aprendizagem e a importância de se perceber que a diversidade cultural não se contrapõe ao ideal de identidade dos cidadãos, principalmente porque “a

homogeneização da sociedade excluiu todos os povos - minorias nacionais e estrangeiros – que fugiam aos ideais de aderência a ordem político-ideológica do Estado-Nação nacional socialista alemão”. (BRAITLING; REESE-SCHÄFER 1991: 8).

Estas diferenças geraram conflitos não apenas socioculturais, mas também, ratificaram a necessidade de uma nova política, capaz de reduzir os confrontos entre culturas adversas que assinalavam enclaves de ações xenofóbicas capazes de impedir o desenvolvimento da economia nacional, principalmente, no contexto da competição mercadológica entre as economias mundiais. Logo, a diversidade cultural e a xenofobia se torna um objeto da reestruturação política da Alemanha diante da observância aos contextos econômicos que já apresentavam indícios de uma nova estrutura mercadológica, a saber: a) a eminente unificação da Europa com suas diferenças linguísticas, tradições individuais e memórias coletivas para a manutenção da paz; b) a globalização que levaria a quebra das fronteiras nacionais que tornavam-se não funcionais; c) a cooperação internacional e regional europeia; e d) o estabelecimento de uma nova ordem jurídica e social para o continente europeu. Neste sentido, dois filósofos foram determinantes para a edificação do conceito de Educação Intercultural, uma vez que estes analisaram as mais sombrias experiências advindas do Holocausto que não apenas dividiram a sociedade internacional, bem como destruíram a Europa, marcando negativamente para sempre a história da humanidade motivada pela xenofobia em relação ao Outro.

Os estudos do sociólogo e filósofo judeu-polonês Zygmunt Bauman – “Modernidade e Holocausto” (1998); “Desconforto na pós-modernidade” (1999a); “Modernidade e Ambivalência” (1999b) -, assim como, os trabalhos da filósofa judia-alemã Hannah Arendt – “Origens do Totalitarismo” (2012); “Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a Banalidade do mal” (1999); e finalmente, “Homens em tempos sombrios” (2008) - lograram êxito ao denunciar que as categorias “Outro” e “Estranho” não poderiam mais ser concebidas e propagadas dentro da anunciada sociedade pós-moderna. A partir da leitura crítica dos filósofos tornou-se possível perceber - tanto em Zygmunt Bauman, quanto em Hannah Arendt - que a sociedade alemã deveria, a partir de então, alicerçar-se em cima da universalização da dignidade da pessoa humana como motor da civilidade e da humanidade, uma vez que o desconforto da pós-modernidade denunciava, entre outras coisas, a necessidade de dignificar a condição jurídica do estrangeiro e dos grupos minoritários vulneráveis dentro de cada Estado, os quais deveriam tornar a questão fundamental para a formação de nova civilização mundial (BAUMAN, 1999a).

4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: uma possível solução de resistência para o racismo religioso nos currículos escolares?

Afinal o que é educação intercultural e como ela pode ser aplicada nas políticas em currículo e no cotidiano escolar enquanto estratégia de combate à violência e promotora da cultura da paz? Segundo ressalta Miguel Melo (2005) a perspectiva orientadora da Educação Intercultural está fundamentada na concepção de uma sociedade multicultural, a qual estaria baseada em dois princípios: o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento. Estes dois princípios também se aplicam à educação intercultural. O princípio do reconhecimento aplica-se a indivíduos particulares enquanto sujeito importantes da sociedade geral, atribuindo-lhes o valioso prestígio, devido a formas e conteúdos culturais particulares, os quais tornam-se relevantes para a identidade da sociedade multicultural como um todo. Por conseguinte, o autor acrescenta que as formas e os conteúdos sociais em que os membros de uma minoria se reconhecem, se apoderam e participam ativamente da sociedade, é um ganho para todos. Pois, a Educação Intercultural não se refere a culturas que pensam como entidades autônomas, o que teria implicações muito problemáticas, mas como culturas que conseguem dialogar e interagir entre si.

O objetivo da educação e formação profissional com fulcro na concepção de interculturalidade é, portanto, para as políticas públicas de inclusão e de governança participativa, por outro lado, o meio para se atingir os fins democráticos, reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ UNESCO como um dos melhores instrumentos de promoção de habilidades participativas e inclusivas, por exemplo, o conhecimento e a desvantagem estrutural, a sensibilidade a possíveis diferenças, a capacidade de mudar a perspectiva da supremacia ou universalidade cultural em relação à culturas particulares. O que se busca, na Educação Intercultural, é apresentar uma concepção pedagógica que priorize e que advogue em nome da igualdade de direitos e oportunidades sociais nas

políticas em currículo, independentemente da origem e da atitude de aceitação, do respeito pela especialidade e do reconhecimento das diversidades presentes na nossa sociedade. Essa concepção de educação intercultural torna-se indispensável na complexa e heterogênea sociedade. De modo que, defende-se a partir da concepção de educação intercultural, que os instrumentos da gestão pública possam abrigo mecanismos capazes e eficazes para dialogar, compreender, prevenir e resolver os problemas de governança que atinge a nossa sociedade, tendo em vista que compreender e dialogar são os outros objetivos gerais da educação intercultural.

A educação intercultural distingue-se do diálogo e da comunicação tradicional, uma vez ela se funda em postulados que propagem a comunicação e o diálogo intercultural em contraposição as duas formas tradicionais, pelo fato de que estes mecanismos de dialogismo tradicionais não dizem respeito, muito menos se preocupam com as reivindicações e controversas de validade, esvaziando-se assim, o início e a implementação de políticas públicas recheadas de significado social. Por conseguinte, percebe-se que sem a interculturalidade não haverá sentido a promoção de diálogo, pois, este se perderá diante da ausência de sentido de significado e de significação entre os sujeitos da comunicação. É certo que, no processo de comunicação, ambos são inseparáveis, porque, como exemplo, as expectativas geradas entre a funcionalidade do dialogismo poderá prejudicar a compreensão, se não estiver fundamentado em um intercâmbio cultural de ensino/aprendizagem.

Na opinião de Bettina Alavi (2016) - teórica relevante da Educação Intercultural na Alemanha - o entendimento sobre as práticas e ações de educação intercultural, deve manter-se atrelado as concepções de dialogicidade e de comunicação não violenta, uma vez que os postulados motores da educação intercultural são: a) combate a ideologia da estranheza; b) advocacia da igualdade de todos, independentemente da sua origem; c) a atitude de respeito pela alteridade; d) a capacidade de compreensão intercultural; e) aptidão para o diálogo intercultural e não apenas o reconhecimento ou a tolerância. Corroborando com esta perspectiva, Georg Auernheimer (2006) ao versar sobre o princípio do reconhecimento esclarece que este deve ter seu uso preterido sempre que se for discutir política intercultural, uma vez que este complementa a antiga concepção de “tolerância” difundida pela abordagem da educação multicultural. Pois, reconhecer o Outro, suas tradições e costumes está muito além do simplesmente tolerar, uma vez que a educação intercultural surge de uma reação as antigas concepções políticas, de que as sociedades poderiam permanecer distantes uma das outras, embasadas por limites territoriais e ordenamentos jurídicos nacionais, os quais conseguiram manter os esquemas ideológicos de poder e submissão. Logo, o motor da educação intercultural está em não mais permitir que a alienação em relação ao Outro se torne onipresente e que o diálogo com a diferença se torne um hábito, hábil para permitir o entrelaçamento e a diversidade em toda a sua plenitude como aponta Zygmund Bauman, ao indicar que o estranho não se enquadra na ambivalência interior, o “indefinível ou o estranho está fisicamente muito mais perto de nós do que mentalmente distante” (BAUMAN., 1999a, p. 82).

Neste sentido, se enfatiza que a concepção de pedagogia intercultural vai muito além do que a sua anterior “pedagogia multicultural” desejou, uma vez que esta axiologicamente funda-se em epistemologias que reanalisam as experiências produzidas pelo homem em sociedade, ou seja, elas diferentemente de postergarem a assimilação ou aculturação de grupos minoritários em relação ao grupo majoritário, ela [a interculturalidade] tenta a promoção do ensinar e aprender com o outro, desestruturando a funcionalidade de hierarquias culturais verticalizadas em sociedade, pela implementação e horizontalização da alteridade como nova assunção pedagógica. A Interculturalidade contrapõe-se a Multiculturalidade, principalmente, quando a primeira se propõe a combater os diversos nuances simbólicos que impedem o aprender com o Outro em sociedade, a saber: em primeiro lugar, a determinação conceitual da autoconfiança aparece no contexto do próprio campo de ação pedagógica, principalmente, na esfera da discussão pedagógica comparada; por um lado, recorrendo as experiências e ressignificações sobre a aprendizagem com o estranho e ao fazer uso das discussões proferidas na Alemanha, verificou-se, por outro lado, que a temática da convivência com o estranho deve se tornar a base para a propositura de uma nova ordem social para as sociedade internacionais.

Assim, a partir da fenomenologia de suas próprias experiências, espera-se que estas sociedades

reconheçam o significado do Ser em seus distintos processos de reconstrução histórico-pedagógicos, negando assim, as ambivalências e os prejuízos que as ações advindas do estranhamento podem causar no universo escolar e na sociedade como um todo:

O estranho está perto de nós, na medida em que sentimos a igualdade de natureza nacional ou social, profissional ou geralmente humana entre ele e nós; ele está longe de nós, na medida em que essas igualdades se estendem além dele e de nós e só nos conectam a ambos, porque são muito em comum. (SIMMEL, 1992, p.13).

Assim como os pedagogos anteriores - Bettina Alavi (2016) e Georg Auerheimer (2005) -, o sociólogo Georg Simmel em 1908 já preconizava sobre a emergência do tratamento em relação ao estrangeiro na sociedade alemã de sua época (SIMMEL, 1908 APUD SIMMEL, 1992), também sai em defesa desta perspectiva, ao abordar com objetividade a condição jurídica, social e antropológica do imigrante. Pois, para Simmel, a objetividade no tratamento do tema é primordial para o fortalecimento da concepção de liberdade, tendo em vista que a objetividade do homem não pode ser limitada por nenhuma convenção social, pois, ele [o homem] “é detentor de sua própria recepção e de sua própria compreensão, e não caberá a ninguém, prejudicar ou desconsiderá-lo como parte da própria sociedade” (IBID., 1908, p. 24).

Por conseguinte, Georg Simmel criticamente se posiciona sobre a liberdade que este homem estranho não poderá permitir que lhe tirem, ao apontar que “[...] essa liberdade que o estranho também detém, está atrelada a relações pessoais, histórias de vida localizadas no interior de sua essência, as quais, assim como o voo de um pássaro, não podem ser aprisionadas. E evidentemente, contém todo tipo de possibilidades perigosas” (IBID., 1908, p. 24) quando coercitivamente forem usadas para aprisioná-lo, poderão ao mesmo tempo destruí-lo. Percebemos que apensar de ser um tema complexo, a interculturalidade, bem como os seus desdobramentos não podem fugir da complexidade acompanhada a comunicação e o dialogismo cultural entre o “nós” e o “eles”, principalmente, porque está em sua origem o reflexo e a memória da migração. Fato é que a Imigração (ato de entrar em um outro Estado), bem como a Emigração (ato de sair de seu Estado) são normais na história da humanidade, uma vez que sempre houve movimentos migratórios e, portanto, estes processos apesar de sempre terem sido vistos como estranhos, não mais correspondem aos anseios da contemporânea civilização e de associação. (BAUMAN., 1999a).

5 EDUCAÇÃO NO CAMPO DE TENSÃO ENTRE O DISCURSO POLÍTICO EM CURRÍCULO E O DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO

Os discursos políticos sobre educação intercultural no Brasil seguiram, em relação ao mundial, com um atraso de algumas décadas, com exceção dos trabalhos de Freire (1999), que já fazia referência a inclusão do Outro a as estratégias de combate ao estranhamento pela educação. Muito embora, já existissem linhas de pesquisa sobre os Estudos Coloniais, os Estudos Africanos e Indígenas e, por último a Filosofia Africana, os quais tematizavam a problemática da racialidade, colonialidade, racismo (indígena e negro), afrodescendência e ancestralidade religiosa entre outras abordagens no Brasil (NUNES, 2011; CAVALCANTI et. al., 2009; CUNHA Jr, 1999). Todavia, ao analisarmos estas linhas de pesquisa e seus respectivos programas de pós-graduação estrito senso verificamos que a rubrica da Educação Intercultural até a virada do século XX para o XXI não estava claramente delineada, mesmo que estes programas já tratassem antropológicamente e etnologicamente da educação indígena, pois, o foco estava atrelado a concepção de multiculturalidade. (MUNANGA, 2008). Principalmente, porque com ausência de políticas públicas afirmativas que discutissem a interculturalidade como forma de libertação e empoderamento, foram os programas de pós-graduação estrito senso que a “ferro e a fogo” institucionalizaram o diálogo no Brasil sobre a Interculturalidade na Educação. (SAVIANI, 2013; GOMES; SILVA, 2011).

Embora no Estado Nacional, a orientação monocultural ainda seja dominante, mas ocorreram nas últimas décadas um considerável equilíbrio, que vem modificando as antigas estruturas no país. Principalmente, porque a “educação é um processo que ocorre em diferentes e múltiplas instâncias da

sociedade: família, comunidade de destino, organizações sociais e religiosas, entre outras. Sendo a escola mais uma dessas instâncias”. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2011, p. 103). Historicamente, presenciamos uma total ausência de experiências étnico-culturais para a diversidade nas universidades e salas de aula brasileiras. Do período do Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império até chegar no Brasil República Velha, o isolamento científico do mundo intelectual e científico brasileiro ficou muito além das expectativas que alicerçariam os contemporâneos discursos interculturais. Neste sentido, urge verificar os esforços de Manuel Nóbrega e seu plano de instrução educacional na Colônia:

O plano iniciava-se com a aprendizagem do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental [...]. a principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. (SAVIANI, 2013, p. 43).

Além disso, observa-se que os princípios da doutrina pedagógica da teológica jesuíta agia em cooperação com o Tribunal do Santo Ofício – séculos XVI até a primeira metade do século XVIII - eram responsáveis pela gestão e administração da educação, da moralidade e da normalidade normativa na Colônia, fato este que impedia qualquer inovação do conhecimento nos estabelecimentos de ensino, os quais eram acompanhados de uma rigorosa censura que impedia o renascer ou a transformação da ciência nas Colônias portuguesas. (FÜLÖP-MILLER, 1935). Rómulo de Carvalho (1986), corroborando com esta afirmativa, ao tratar dos mais de dois séculos da relação de confiabilidade sobre a responsabilidade na Educação estabelecida pela Coroa aos Jesuítas: “a transferência do ensino, dos mestres estrangeiros para os jesuítas, além de ter o aspecto de uma arbitrariedade iníqua, apresentava-se agora como a revelação de uma desastrosa política educacional” (CARVALHO, 1986, p. 302). Todavia apenas com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, foi que foi sendo implementada “a reforma dos estudos menores, através da criação das escolas régias e da vinda de professores portugueses, encarregados de lecionar nos colégios” (MIRANDA, 2011, p. 101). E no século XIX, é que se deu a criação das instituições de ensino superior no Brasil Império, com as Faculdades de Direito e Medicina, quando dois cursos de Direito foram implementados nos Estados de Pernambuco e São Paulo; e outros dois cursos de Medicina foram criados nos Estados da Bahia e Rio de Janeiro.

Estudar a construção da educação no Brasil sugere que nos atenhamos a perspectiva diacrônica, quando desejamos compreender os processos históricos e as respectivas transformações que se deram na educação e, respectivamente, nas reelaborações das teorizações raciais presentes desde a formação de professores, aos currículos escolares e materiais didáticos brasileiros. (SILVA, 2008, p. 16). Principalmente se levarmos em consideração que a xenofobia se adaptou as dinâmicas e aos processos sociais, reestruturando-se, ressignificando-se e reorganizando-se em comum acordo com as tendências sociopolítico-culturais de radicalização, evangelização, militarização no Brasil pré-eleitoral de 2018. A história e a política nos ensinam que nas escolas brasileiras tanto a ideologia do racismo, quanto a da xenofobia alimentaram durante séculos, fundamentando-se na preservação da Diferença para a exclusão do Outro. A lógica assinala que estas ideologias são reflexos consolidantes e “constituintes da subjetividade e do processo de humanização vividos pelos professores e professoras, alunos e alunas” (GOMES, 2011, p. 7). Pois, o racismo e a xenofobia são as consequências do histórico processo que implementou as categorias de (des)pertencimento e (des)confiança, as quais levaram índios e negros a se verem não somente como “estranhos de si mesmos”, mas a negarem a sua existência como tal. Neste sentido, percebe-se a importância da Educação Intercultural ao procurar despertar a essência da identidade e do pertencimento do indivíduo com a sua coletividade, contribuindo para que este Ser Negro ou Ser Índio abandone o estágio letárgico que o tornou vítima de tal estranheza como de “si mesmos”. Resume-se: a interculturalidade percebeu que a ausência da autoestima, afeta a subjetividade do Ser,

impede o reconhecimento de si, e levava a refutação de sua original cultura e religião.

No entanto, a criticidade ao pensamento intercultural, objetiva contribuir para que este Ser desperte para si, tornando-se Outro, um Outro conhecedor de sua própria história, dono de sua linguagem e narrativas e capaz de se manter firme as suas memórias, ou seja, permanecendo atrelado em essência com as suas ancestralidades, rompendo assim, com os processos que o aprisionam e o oprimem, seja de forma abrupta, seja de forma secreta. Assim, o rompimento com a exploração da uniformidade e valorização da Diferença é uma das metas mais importantes da Educação Intercultural, uma vez que esta busca a imposição de práticas pedagógicas capazes de deslegitimar o “constructo cultural que mantém o Outro refém de uma estranheza, como uma “experiência desafiadora da identidade” (SCHÄFFTER, 1991, p. 12) de povo marginalizado. O embaraço, portanto, só começa a ser desfeito quando vão surgindo racionalidades capazes de descontextualizar a situação de “colonialidade” e de “racialidade”, as quais foram sociocultural e historicamente construídas para que continuassem imutáveis (MBEMBE, 2014).

Por fim, acrescenta-se que a abordagem da educação intercultural promove não apenas o encontro entre os dois modelos de razão e de relação, mas impõe uma árdua crítica a construção do Outro (Estranho) pelo hegemônico modelo civilizatório e de conhecimento ocidental. Percebe-se que é a partir desta perspectiva epistemológica se elevaram discursos e ênfases em prol das Diferenças nas escolas brasileiras: por um lado, foram enfatizados os processos de demarcação e exclusão; por outro, foram esclarecidos os processos e as técnicas de produção das estranhezas, ora por mitos de submissão, ora por ideias racistas de dominação, tais como os que apontam “a lealdade indígena e a fidelidade do negro, submetidas ao português” (SILVA, 2008, p. 70) cujo “predomínio é baseado na superioridade adveniente de sua civilização” (SOUZA; SOUZA, 1912, p. 71).

CONCLUSÃO

Ao término da investigação, chegamos à conclusão de que o tratamento da xenofobia (aversão ao estranho) conforme ocorre na realidade europeia não deve ser equiparado à realidade brasileira, uma vez que os motivos da interculturalidade na Alemanha (diálogo com a diferença advinda da migração), são distintos da razão de ser que levam a sua implementação no Brasil (diálogo com povos e comunidades tradicionais). Pois, no primeiro Estado a discussão se espraiou e foi motivada pelos históricos processos migratórios após o término da segunda guerra mundial; já no segundo, a discussão sobre a educação intercultural se foi realizada como mecanismo de proteção, de contestação e contraposição aos estranhamentos advindos das teorias raciais e decoloniais no Brasil. É notório a emergência de discussões em seu sentido abstrato sobre a interculturalidade diante do avanço do conservadorismo radical, principalmente, diante do aumento de estatísticas criminais que apontam a majoração ensurdecadora do racismo, da misoginia, da LGBTfobia e do racismo religioso no contemporâneo cenário político, social e educacional brasileiro.

Vimos que esta se destaca a partir do tratamento provindo da fenomenologia e do diálogo metafísico entre o Ser e o Nada (*Sein/Dasein*) com fulcro no questionamento entre a desigualdades raciais e a reconstrução da memória cultural que busca descontextualizar o mito da democracia racial e a difusão de teorias eugenistas, higienistas e raciológicas nos mais distintos espaços da sociedade brasileira. Fato é que estas pressuposições teóricas foram responsáveis pela propagação de ideologias (embranquecimento e mestiçagem). Aos olhos críticos advindos do complexo teórico sobre a educação intercultural entende-se que, em termos de terras *brasilis*, produziu-se uma negação do Outro que foi responsável pela xenofobia direcionada ao índio e ao negro, os quais não se tornaram esquisitos (Diferentes) pelos distintos processos de assimilação ou de aculturação, mas sim, foram tornados Estranhos pela associação e socialização dominante. Pois, não conseguirem se adequar aos padrões impostos pelo projeto civilizatório ocidental, foram assim, coercitivamente e criminosamente forçados a aceitarem a condição e o rótulo do Outro na sociedade brasileira. Isso fica claro com os religiosos e fiéis do vasto panteão de religiões de matrizes africanas, indígenas e afrodescendentes que negam o seu pertencimento religioso, por medo e/ou receio de represálias.

Neste sentido, ratificamos a dívida história que o Estado brasileiro tem para com os Povos e

Comunidades Tradicionais, os quais através de distintas políticas de Estado e de Governo, foram rotulados como diferentes, exatamente, por terem uma cultura religiosa fundamentada não na cosmovisão do Ser, racional eurocêntrico, mas em uma cosmovisão do Ser ancestral, resultado de uma memória e identidade coletiva. Contribuição deste trabalho tem o mérito de revisar importantes discussões teóricas que aqui foram apresentadas, as quais trouxeram à tona o “espírito da época” que ressalta a necessidade e a urgência de se refletir sobre a xenofobia, como exemplo, as ações de racismo religioso direcionadas às comunidades tradicionais (povos de terreiro) dentro e fora do ambiente escolar. Observa-se que os indivíduos destas comunidades vivenciam - tanto nas interações sociais do dia a dia, quanto nos processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem na escola - os símbolos sociais da exclusão, da rotulação e do estigma de ser Outro, de ser um ser estranho, de ser diferente, de ser esquisito ou de estar fora do padrão normativo da escola.

Finalmente, salienta-se que, assim como na sociedade, na escola as políticas em currículo e em ensino se perpetuam as mesmas relações de poder e dominação, as quais explicitam-se no cotidiano escolar – currículos escolares, materiais didáticos, práticas de ensino e de gestão entre outras formas de - sinais evidentes da manipulação descuidada de palavras, de estigmas, de signos e de bandeiras de submissão, a saber: “Diga-me o que lhe parece estranho, e eu lhe direi quem você é!” (SCHÄFFTER 1991, p. 7).

REFERENCIAS

ALAVI, Bettina. Plädoyer für neue geschichtsdidaktische Überlegungen bezüglich der Methodik eines inklusiven Geschichtsunterrichts, S. 102-140. In: Bettina Alavi; Martin Lücke (Hrsg.): **Geschichtsunterricht ohne Verlierer!?** Inklusion als Herausforderung der Geschichtsdidaktik. Schwalbach.: Wochenschau 2016.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Lendo pegadas para construir o futuro, p. 103 – 114. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Botmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **Eichman em Jerusalém**. Um relato sobre a Banalidade do mal. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AUERNHEIMER, Georg. **Einführung in die Interkulturelle Pädagogik**. 3. Neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Stuttgart – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Unbehagen in der Postmoderne**. Hamburg: Hamburger Verlag, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. RJ: Jorge Zahar Editora, 1999b.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução Marcus Penchel. RJ: Jorge Zahar Editora, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução de nº. 05, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assunto Jurídicos. Decreto Federal nº. **26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/Doo26.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assunto Jurídicos. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assunto Jurídicos. **Decreto de nº. 6861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.

BREITLING, Petra; REESE-SCHÄFER, Walter (Hg.). **Universalismus, Nationalismus und die neue Einheit der Deutschen**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1994.

CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1986.

CAVALCANTI, Maria Juraci Maia; VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula; ARAUJO, José Edvar Costa de; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de (Org.). **Escolas e Culturas: Políticas, tempos e territórios de ações educacionais**. Fortaleza: Edições UFC., 2009.

CUNHA Jr., Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesses dos afro-brasileiros. In: Lima, Ivan Costa et. Alii. (Orgs) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

DUALA-M'BEDY, Léopold-Joseph Bonny. Die Genese und Anwendungsmöglichkeiten der Xenologie. Betrachtung im Kontext der Xenophobie, S. 127-180. In: Irene Etzendorfer; Michael Ley (Hrsg.). **Menschenangst. Die Angst vor dem Fremden**. Berlin/ Bodenheim: Philo Verlagsgesellschaft, 1999.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FÜLÖP-MILLER, René. **Os jesuítas e o segredo de seu poder**. Porto Alegre: Globo, 1935.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES FILHO, Antoniel dos Santos. **Experiências sociais e educacionais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação, p. 7 – 10. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. 3ª Edição. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante Schuback. 15ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2005.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LANDMANN, Michael. Das Fremde und die Entfremdung, S. 180-219. In: Heinz-Horst Schrey (Hrsg.). **Entfremdung**. Verlag Freies Gestesleben: Stuttgart, 1999.

LENZEN, Dieter. Multikulturalität als Monokultur, S. 147-157. In: Ottfried Schöffter (Hrsg.). **Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Fazination und Bedrohung**. Westdeutschland Verlag: Opladen 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica**. 7 ed. São Paulo: Atlas,

2017.

MBEMBE, Achillie. **Crítica a razão negra**. Tradução Marta Lança. 3ª ed., Lisboa: Antígona Editores, 2014.

MELO, Miguel Ângelo Silva de. **Crimes de Ódio e violência contra LGBT no Brasil: um estudo a partir do Nordeste brasileiro**. Alexa Cultural: São Paulo, 2018.

MELO, Miguel Ângelo Silva de. **Deutschsprachige Einwanderung im Rio Grande do Sul. Integration, Sprache und kulturelle Identität im Spannungsfeld von Politik und Schulwesen**. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universität Hamburg, Hamburg, 2005

MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. **A arte de curar nos tempos da colônia**. Limites e espaços da cura. 2ª. Edição. Recife: Editora Uniersitária, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus identidade negra. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NUNES, Cícera. Reisado Cearense. **Uma proposta para o Ensino das Africanidades**. Fortaleza: Editora Conhecimento, 2011.

OBERNDÖRFER, Dieter. Das Ende des Nationalstaates als Chance für die offene europäische Republik, p. 199-213. In: BUTTERWEGGE, C.; HENTGES, G. (Hrsg.). **Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik**. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

PÖGGELER, Franz. **Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik**. München: Opladen Verlag, 2004.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo 1. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Editora Papirus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação).

SCHÄFFTER, Ottfried (Hrsg.). **Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung**. Westdeutschland Verlag: Opladen 1991.

SILVA, Paulo Vinícios Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SIMMEL, Georg. Exkurs über den Fremden. Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot, S. 509-512, 1908 APUD. SIMMEL, Georg. Exkurs über den Fremden. In: LOCKE, A. (Hrsg.). **Der Gast, der bleibt**. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins. Frankfurt am Main: Frankfurter Verlag, 1992.

SOUZA, Veríssimo; SOUZA, Lourenço. Pontos de nossa história. Curityba: Livraria Moderna de Rocha & Veloso, 1912 apud. SILVA, Paulo Vinícios Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008 (Coleção Cultura Negra).



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).