

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: POVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ESTADO DO TOCANTINS-BRASIL

INTERCULTURALITY IN EDUCATION AND THE TEACHING OF HISTORY:
INDIGENOUS PEOPLES AND QUILOMBOLAS IN THE STATE OF
TOCANTINS-BRAZIL

Ciências Humanas • 15/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776177555](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776177555)

Maria de Lourdes Leoncio Macedo¹

Isabella Cristina Aquino Carvalho²

Jerse Vidal de Pereira³

Jocyleia Santana dos Santos⁴

RESUMO

O estudo tem por objetivo discutir o papel do ensino de História e da interculturalidade na educação escolar de povos indígenas e quilombolas. Utilizou-se dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas segundo a metodologia da História Oral, realizadas com o povo indígena Xerente e em escola quilombola no município de Paranã, estado do Tocantins. A metodologia adotada foi qualitativa, com análise documental e bibliográfica, além do uso da história oral temática, a partir de pesquisas desenvolvidas por colaboradores do grupo de estudo “História, Historiografia e Fontes de Pesquisa” (UFT). Conclui-se que o ensino de História pode se constituir como caminho promissor para ampliar relações interculturais. A interculturalidade é uma realidade em nossa sociedade, mas ainda é necessário aprender a vivenciá-la plenamente, por meio de uma educação que compreenda e integre as diferentes culturas em todos espaços e comunidades.

Palavras-chave: Interculturalidade; Ensino; História.

ABSTRACT

This study aims to discuss the role of history teaching and interculturality in the school education of indigenous peoples and quilombolas. It used data obtained through semi-structured interviews, conducted using oral history methodology, with the Xerente indigenous people and at a quilombola school in the municipality of Paranã, in the state of Tocantins. The methodology adopted was qualitative, with documentary and bibliographic analysis, as well as the use of thematic oral history, based on research carried out by collaborators from the ‘History, Historiography and Research Sources’ study group (UFT). The conclusion is that teaching history can be a promising way of broadening intercultural relations. Interculturality is a reality in our

society, but we still need to learn how to fully experience it through education that understands and integrates different cultures in all spaces and communities.

Keywords: Interculturality; Teaching; History.

1. INTRODUÇÃO

O termo interculturalidade refere-se ao fluxo e à fusão entre culturas, evidenciando sua constante mobilidade. Essa dinâmica transforma o meio em que vivemos, seja por fusão, adição ou subtração de elementos culturais, refletindo a interconexão e a transformação das identidades. Diante da globalização, a interculturalidade enfrenta desafios relacionados às questões étnicas, sendo orientada por princípios de diversidade e de uniformidade. Trata-se de um conceito relativamente recente, estudado por especialistas em áreas como comunicação, antropologia e sociologia.

Segundo Candau (2020, p. 679), “[...] a interculturalidade vem adquirindo cada vez maior presença no campo educacional [...], especialmente a partir dos anos 70, quando a expressão surge referida à educação indígena” — o que também permite inferir sua pertinência à educação quilombola. Além de Candau (2012; 2020), este estudo dialoga com Certeau (1995) e Giard (1995), cujas análises abordam questões culturais e reflexões sobre grupos minoritários, foco deste trabalho. Para Certeau (1995, p.143), a cultura é uma prática significativa: “Ela consiste não em receber, mas em exercer a ação pela qual cada uma marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar.”

Nessa perspectiva, as culturas não constituem um conjunto de valores a serem preservados e defendidos; ao contrário, configuram-

se como um trabalho a ser realizado ao longo de toda a vida social, o qual “requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado em um grupo social” (Giard, 1995, p.10). Esse entendimento dialoga diretamente com a concepção de Ferraço *et al.* (2018), para quem é possível pensar a ação cultural no contexto dos combates cotidianos, em que se engendra uma arte social de lidar com as instituições e hierarquias. Como destaca Certeau (1995, p. 19), “a cultura pode ser comparada com essa arte, condicionada pelos lugares, regras e dados; ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos”.

Neste sentido, o estudo tem como objetivo geral discutir o papel do ensino de História e da interculturalidade na educação escolar de povos indígenas e quilombolas. A metodologia utilizada no estudo é de abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, além da utilização da história oral temática⁵, baseada em pesquisas desenvolvidas por colaboradores do grupo de estudos “História, Historiografia e Fontes de Pesquisa” da Universidade Federal do Tocantins (Portelli, 1997; Meihy, 2005; Alberti, 2005; Prodanov, Freitas, 2013).

Portanto, a referida pesquisa aborda a temática do Projeto apresentado ao Edital de doutorado Sanduiche Abdias Nascimento⁶, um intercâmbio educacional e cultural entre Brasil e Argentina, ou seja, a Universidade Federal do Tocantins, por meio do Programa Educanorte⁷ e a Universidade Federal de La Plata na Argentina. Dessa forma, esta pesquisa representa uma aproximação inicial ao objeto de estudo desenvolvido neste intercâmbio educacional, configurando-se como uma oportunidade de abertura para novos aprendizados nos campos educacional e intercultural.

2. INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

A formação intercultural ainda está em construção e resulta das lutas de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas e afrodescendentes, em meio a relações desiguais de poder (Silva, 2022; Candau, 2002, 2008; Fleuri, 2003). No entanto, uma abordagem superficial pode reduzir a interculturalidade à simples tolerância entre culturas, ignorando os conflitos e desigualdades que a permeiam (Vieira, 2001).

Em estudo realizado por Oliveira (2011, p. 118), compreende-se que “a cultura é inerente ao existir humano e faz parte do seu processo histórico de humanização, ou seja, o ser humano, ao criar cultura, faz a si mesmo e a sua história, na medida em que é um ser em permanente transformação, em tornar-se e fazer-se”. Essa concepção dialoga com a reflexão de Freire (1981, p. 57), ao afirmar que “[...] cultural também é a visão que têm ou estão tendo os homens [e as mulheres] da sua própria cultura, da sua realidade”.

Fleuri (2003) observa que o termo “intercultural” tem sido usado com sentidos distintos e, por vezes, contraditórios — desde relações folclóricas superficiais até concepções que valorizam a singularidade humana ou que o confundem com mestiçagem. Já Hepburn (2005) propõe uma visão mais alinhada à adotada neste estudo, compreendendo a interculturalidade como diálogo entre culturas sem hierarquias, com foco na valorização das diferenças e na construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A interculturalidade refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule (Hepburn, 2005, p. 254).

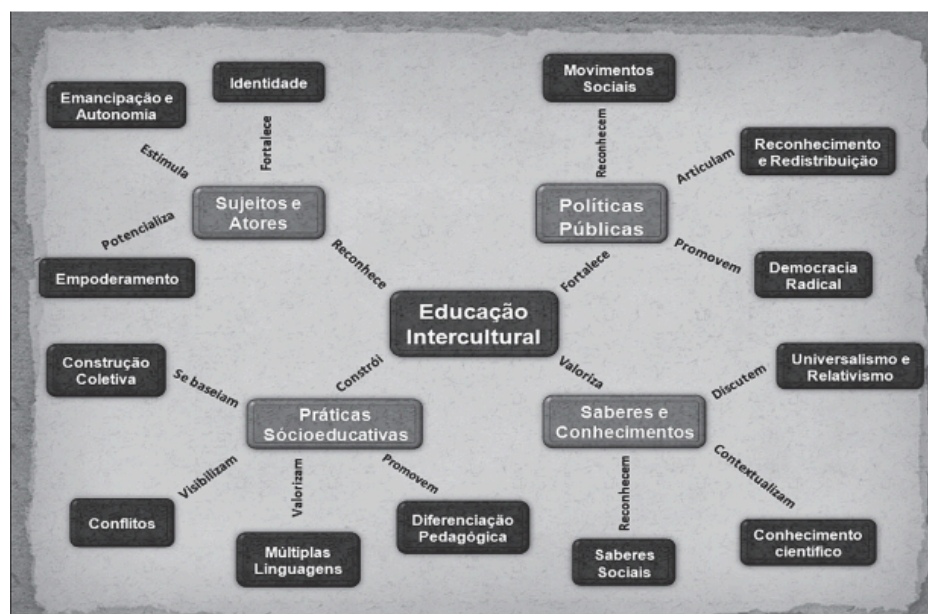
Para o autor, falar sobre etnia, cor, gênero, entre outros, são temas que antes de tudo devem mudar o nosso modo de ver o mundo; o que exige a suspensão de nossos preconceitos, e a compreensão das diferenças e identidades culturais de cada povo. Fleuri (2002) nos traz reflexões em torno da interculturalidade na educação, segundo ele:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas, entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas (Fleuri, 2002, p.11).

A interculturalidade envolve a troca e interconexão entre culturas, exigindo um olhar empático e livre de preconceitos. Implica reconhecer no outro uma oportunidade de aprendizado e

transformação por meio do diálogo e da convivência. Segundo os autores deste estudo, essa abordagem amplia a compreensão da educação, da sociedade, das relações humanas e da natureza, promovendo respeito e valorização da diversidade. No caso em estudo, traz-se a educação com suas interculturalidades, que podem ocorrer neste intercambio de professores e estudantes, de professores com novas etnias, novos grupos sociais, dentre outros. Segundo Candau (2012, p.247), “[...]é a lógica que configura a cultura escolar que temos de desconstruir e reconstruir, se queremos trabalhar em profundidade está problemática.” Neste sentido, Candau (2012) apresenta conexões reflexivas sobre a educação intercultural, e que envolve políticas públicas, saberes e conhecimentos, sujeitos e atores e práticas socio educacionais.

Figura 1 – Conexões reflexivas da educação intercultural



Fonte: Candau, (2012).

As contribuições de Candau (2012) iluminam a análise sobre a educação em comunidades indígenas e quilombolas, ao defender uma proposta intercultural que ultrapassa os limites das especificidades culturais, promovendo sua inserção nas escolas de forma mais ampla. Para a autora, a educação intercultural fortalece o

diálogo entre múltiplas linguagens, saberes sociais e conhecimentos científicos, incentivando a democracia, a construção coletiva do saber e a adoção de novas práticas pedagógicas que contribuem para a superação de conflitos.

Perrelli (2008) também destaca que a interculturalidade não se limita a uma relação respeitosa entre culturas distintas, mas implica um processo de mútua influência e transformação. Nesse mesmo sentido, Silva (2022, p. 17) afirma que “longe de uma visão essencialista das culturas e conhecimentos, essa superação abarca a necessidade de compreender o conhecimento como resultante de ‘confrontações dialéticas’ entre conhecimentos pertencentes à realidade local, regional e global.”

Valorizar a diversidade de saberes na escola implica em não considerar apenas o que é conveniente, evitando assim a imposição de um conhecimento eurocêntrico como único parâmetro de validade. Candau (2008), destaca que:

[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pelas relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p. 23).

Fleuri (2011) define a interculturalidade como uma atitude crítica frente à diversidade, que promove a interação entre diferentes grupos. Nessa linha, Arroyo (2011) reforça que a escola deve acolher

identidades plurais, valorizando a equidade e os saberes historicamente marginalizados.

Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, e que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2011, p. 117).

Os currículos apenas refletem a maneira como a sociedade segrega e hierarquiza os diferentes saberes. Para Miguel Arroyo (2013, p.345), “os currículos consagram uma exaltação do conhecimento e de seus processos de validação científica que objetiva contra certo desprezo a cultura, reduzida a dimensões não sérias, não objetivas, mas relegadas ao campo do imaginário”. Segundo ele, o ocultamento da cultura nos currículos é mais uma forma de segregação e de manter ausentes os setores populares periféricos das sociedades.

Oliveira (2011) traz importantes conclusões a partir de seu estudo e destaca o quanto Paulo Freire tratou em suas obras sobre a interculturalidade, afirma que “o “diálogo”, o “debate epistemológico das relações entre os saberes” e “ético-político das relações entre as culturas” aproximam a educação popular de Paulo Freire da educação intercultural (Oliveira, 2011, p.123).

Visando também discutir sobre as questões de currículos, e de interculturalidade de maneira geral, traz-se no subitem a seguir, o

ensino de história a preservação da cultura dos povos tradicionais no estado do Tocantins, região amazônica brasileira.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA E QUILOMBOLA

Segundo Bittencourt (2009, p. 14), o ensino de História é fundamental, pois “o desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”. Nesse sentido, as condições de existência humana são um dos fatores que influenciam o fazer histórico. Conforme afirma Fonseca (2003, p. 89), “o significado de ensinar História processa-se, sempre, no interior das lutas políticas e culturais”. Ensinar, segundo a autora, é oferecer ao outro a oportunidade de análise, reflexão e mudança progressiva de pensamento e ações por meio do aprendizado.

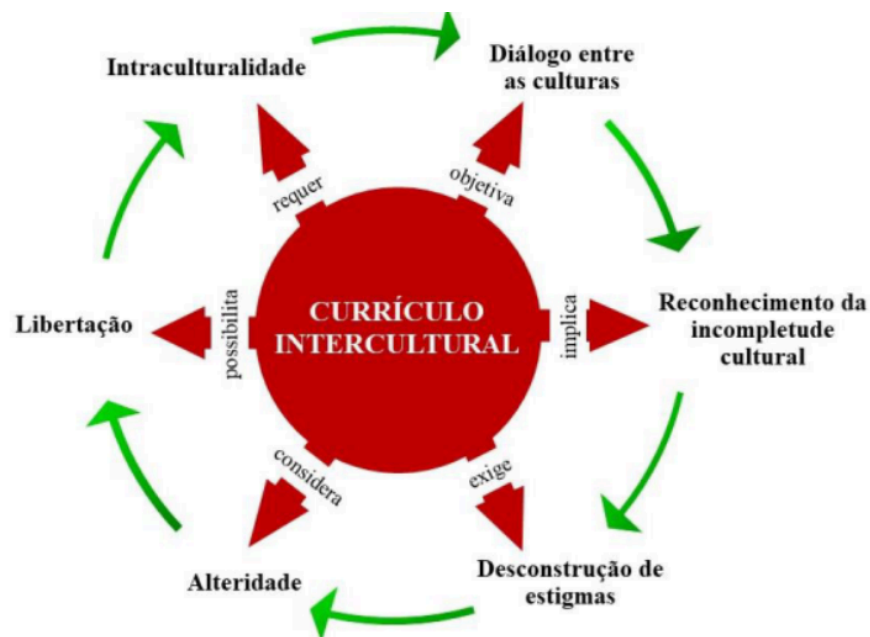
No que concerne à construção de novo aprendizado e ampliação da reflexão, os autores, como: Burke (1992), Nadaí (1993), Fonseca (1993, 2003, 2008), Nikitiuk (1996), Veyne (1998), Cabrini (2004), Gusmão (2004), Schmidt e Cainelli (2004), Guimarães (2005), Neto (2005), Borges (2007), Karnal (2004), Bittencourt (2008, 2009, 2011), Zamboni (2007, 2010), Prinsky (2010), Fonseca (2011), Beserra (2011), Schmidt (2008, 2012), Santana e Medeiros (2013), Silva (2010, 2013), Sarraff (2016) e Caetano (2016) valoram o ensino de História e legitimam um diálogo que constrói a relação desse ensino com um novo olhar para o conhecimento do e para o mundo, em que as crianças e jovens serão lapidados pela experiência, pela troca, pelos conhecimentos ancestrais.

O ensino de História promove reflexão e formação crítica nos estudantes, orientando-os para a análise política, a participação democrática e a compreensão da cidadania. Desse modo, esse ensino adquire um profundo significado para a vida (Fonseca, 1993; Nikitiuk, 1996; Rocha, 1996; Vasconcelos, 2007; Bittencourt, 2009). No entanto, para que o processo de ensino e aprendizagem se torne efetivo, é fundamental discutir as políticas públicas voltadas especificamente para esse campo, a partir da perspectiva de um currículo intercultural. Isso envolve analisar quais leis, normativas, diretrizes e mudanças foram propostas no período de 1990 até os dias atuais. Além disso, é necessário refletir sobre os conteúdos que essas políticas carregam e avaliar os benefícios ou prejuízos que têm trazido para o ensino de História.

Desde a década de 1990, o ensino de História tem sido impactado por importantes marcos legais e curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implementação da Educação Étnico-Racial, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008, e mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais instrumentos têm interferido significativamente nas práticas de ensino, especialmente no que se refere às questões interculturais.

Este estudo propõe analisar as políticas educacionais sob a perspectiva da interculturalidade, com base em Uchoa (2019), que defende a construção de um currículo comprometido com o reconhecimento das diferenças, o enfrentamento das desigualdades e a valorização dos saberes de grupos historicamente marginalizados.

Figura 1 – Currículo Intercultural



Fonte: Uchôa (2019, p. 101).

Segundo Uchôa, (2019), o desenho apontado pela autora, requer que a proposta seja intercultural, sendo a construção da identidade dos sujeitos socioculturais. Afirma ela “a interculturalidade objetiva o diálogo entre as diferentes culturas presentes no contexto escolares [...]” (Uchôa, 2019, p.101). E destaca que “esse diálogo intercultural implica o reconhecimento da incompletude cultural, isto é, que nenhuma cultura é completa e suficiente, o diálogo surge como uma estratégia de interação, conhecimento e aprendizagem mútua” (Uchôa, 2019, p.101). No sentido de observar a interculturalidade posta nas Leis e programas, apresenta-se o quadro.

Quadro 1 – Políticas públicas para o ensino de história e a interculturalidade

Políticas Públicas educacionais	Interculturalidade
PCNS - 1997	Tema transversal, poderia estar nas diversas disciplinas, especialmente no ensino de história; elemento fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes,

Lei 10.639/2003	Ao promover a diversidade cultural e a interação entre diferentes saberes, a lei contribui para o desenvolvimento de uma educação intercultural. O ensino, passando de um enfoque eurocêntrico para uma visão mais plural e intercultural.
Lei nº 11.645/2008	A Lei não apenas exige a inclusão da história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo, mas também abre espaço para a implementação de uma abordagem pedagógica mais intercultural, que reconhece a importância da diversidade e do respeito entre diferentes grupos.
BNCC-2017- CNE N°2, 22/12/2017.	Propõe uma abordagem intercultural na educação, que visa combater a exclusão e a marginalização cultural.

Fonte: Leis pesquisadas, criada pela autora (2025).

As legislações destacadas indicam avanços na promoção de práticas interculturais na educação, ainda que não abranjam integralmente as especificidades apontadas por Uchôa (2019). No entanto, sua efetividade depende da consciência crítica dos educadores, que devem incorporar esses princípios às práticas pedagógicas cotidianas, indo além da mera presença nos documentos oficiais.

Diversos estudos contribuem para a discussão da temática proposta, entre eles destaca-se a análise crítica de Moraes e Campos (2018, p. 12), que evidenciam como o “outro” é representado nos meios de comunicação. As autoras citam uma reportagem sobre uma manifestação realizada, em 2018, por estudantes indígenas e quilombolas em frente ao Palácio do Planalto, contra a redução do número de bolsas do programa que concedia auxílio financeiro mensal de R\$ 900,00 a universitários desses grupos. Ao analisarem a cobertura midiática, as autoras observam que, em vez de noticiar as

reivindicações dos manifestantes ou evidenciar a dimensão do protesto, o portal de notícias optou por destacar, nas imagens e legendas, a presença de homens e mulheres indígenas utilizando smartphones — como se isso fosse algo inusitado em pleno século XXI (Moraes; Campos, 2018, p. 13).

Essa abordagem revela uma compreensão estigmatizada da identidade indígena, como se esses sujeitos devessem permanecer imutáveis em seus costumes, ignorando os processos de transformação sociocultural. Tal visão reforça estereótipos e ignora que a interculturalidade pressupõe uma via de mão dupla, na qual todas as culturas são dinâmicas e estão em constante interação e resignificação.

Segundo as autoras Moraes e Campos (2018), a promulgação da Lei nº 11.645/2008 — que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares — representa uma importante conquista dos movimentos sociais formados por grupos indígenas e negros, que lutam por reconhecimento e visibilidade no processo histórico brasileiro. As autoras afirmam que tais medidas não surgem de forma espontânea, mas são fruto de mobilizações políticas e sociais que reivindicam o direito à memória, à valorização das identidades e à desconstrução de narrativas hegemônicas que tradicionalmente excluíram essas populações dos conteúdos escolares.

[...] tais medidas ainda não surtiram o efeito esperado nos materiais didáticos utilizados por professores e alunos e nem na formação dos futuros professores. De modo geral, a história da África e dos afrodescendentes ainda não é trabalhada de modo integrado e aprofundado no cotidiano escolar. O currículo é eurocêntrico e não há a preocupação com a valorização da cultura e da história africana, dos afrodescendentes e dos indígenas do Brasil (Moraes, Campos, 2018, p.18).

As autoras apresentam esse resultado com base em pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro. Infelizmente, passados 17 anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008, os avanços ainda são incipientes. Atualmente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — conforme apontado no Quadro 1 — a situação apresenta retrocessos, especialmente no que se refere ao ensino de História no Ensino Médio. No entanto, com as recentes reformulações anunciadas para o ano de 2025, é necessário aguardar o desenrolar deste ano letivo para que se possa realizar uma análise mais precisa da conjuntura real do ensino de História nessa etapa da educação.

No que diz respeito às políticas públicas relacionadas à BNCC, destacamos a análise de uma pesquisadora que enfatiza o papel desempenhado pelos dois últimos governos em relação à construção e aplicação da Base Nacional Comum Curricular, observando que:

Essa mudança de orientações e preocupações políticas e de perspectivas educacionais nos últimos governos torna ainda mais evidente o caráter transitório do currículo, que se constrói baseado em políticas públicas e concepções de mundo diversas. A cada passo dado em direção a um combate ao que chamamos de uma educação colonialista, outros são dados em retrocesso, desafiando ainda mais o trabalho dos educadores que trabalham com essas temáticas (Novaes, 2018, p.63).

A autora recorre a Santos (2010), ao afirmar que é difícil imaginar o fim do colonialismo do pensamento — mas também é difícil supor que ele não tenha fim. Para que mudanças significativas ocorram, é necessário investir na formação docente, compreendendo que esse processo exige mais do que capacitação técnica: trata-se de um trabalho de politização da ação pedagógica. Como destaca Novaes (2018, p. 63), essa formação deve visar à construção de uma práxis que se oponha à geopolítica hegemônica, marcada por uma racionalidade monocultural e monológica.

O processo de formação de professores deve pautar-se na descolonização do pensamento, conforme propõe Santos (2010), especialmente em relação aos povos originários — tema ainda pouco abordado nos livros didáticos. Nesse contexto, Novaes (2018) relata a experiência da professora Maíra, que desenvolveu um projeto interdisciplinar no ensino fundamental I, integrando diferentes áreas do conhecimento com foco nos saberes prévios dos alunos sobre os povos indígenas.

O relato do desenvolvimento desse projeto revela-se como uma verdadeira aula sobre formação docente a partir da perspectiva da “descolonização do pensamento histórico”, especialmente relevante quando se trata das temáticas ligadas aos povos indígenas e quilombolas. As discussões introdutórias do projeto são descritas por Novaes (2018, p. 67), conforme o trecho a seguir:

[...] Os alunos vincularam sua percepção de povos indígenas a noção de seres selvagens, preguiçosos e animalizados e fizeram menções ao fato de terem aprendido a esse respeito na televisão e na escola. Segundo Silvana (9 anos), “os indígenas são tipo uns animais, daqueles que matam as pessoas. Mas hoje em dia não tem mais indígena não, eu acho que não. Pelo menos na tevê não fala nada sobre eles”.

As rodas de conversa com os alunos evidenciaram concepções equivocadas sobre os povos indígenas, vistos como um grupo homogêneo. Essa visão, segundo Paulo Freire (1997) e Novaes (2018), representa um obstáculo à valorização da diversidade, pois reduz e apaga as especificidades culturais e linguísticas dessas populações.

Durante a participação nas aulas da professora Maíra, Novaes (2018, p. 68) registra que:

Outro elemento importante foi uma ausência de clareza das diferenças entre os povos africanos e os povos indígenas, posto que os estudantes afirmaram durante o debate que os povos indígenas vieram da África e que os indígenas eram negros, o que cremos ser reflexo da ausência de aprofundamento nos estudos sobre estes povos nos currículos escolares e ao apagamento das diferenças em prol de um ideário de uma suposta democracia racial.

Outro fator importante no desenvolvimento do projeto foi o questionamento dos estudantes sobre quem é ou não indígena no Brasil, o que suscitou reflexões sobre a identidade do povo brasileiro. Segundo Novaes (2018, p. 68), “os estudantes se questionavam a todo o tempo se os índios de hoje em dia deixaram de ser índios ou não, porque misturaram muito”. Nesse sentido, as discussões e os ensinamentos em sala buscaram demonstrar que, mesmo havendo miscigenação entre diferentes povos e culturas, isso “[...] não os descaracteriza enquanto povo indígena e não pode retirar os seus direitos”.

Nos relatos de Novaes (2018), as perguntas dos estudantes levaram à reflexão sobre a influência do ideal assimilacionista, que ainda predomina no imaginário coletivo dos alunos e no contexto da educação escolar. Reflexões sobre o que constitui uma pessoa indígena e sobre a identidade cultural do povo brasileiro emergiram de forma bastante marcante nos primeiros encontros. No entendimento dos alunos, evidenciou-se uma separação rígida entre “ser brasileiro” e “ser indígena”. Com base no desenvolvimento do

projeto e nas falas dos estudantes, Novaes (2018) apresenta a seguinte consideração:

[...] Na mentalidade de crianças que ainda estão no segundo ciclo do ensino fundamental encontramos uma bagagem de estereótipos negativos sobre aqueles que são culturalmente diferentes. O trabalho com a literatura possibilitou que as crianças refletissem sobre esses conceitos iniciais e reformulassem suas ideias sobre as diferenças culturais, a identidade do outro e de si mesmo. Os estudantes demonstraram também em seus relatos descobertas quanto a elementos da cultura indígena que julgavam inexistentes[...] (Novaes, 2018, p.76).

O estudo de Novaes (2018) evidencia a relevância de uma abordagem interdisciplinar no ensino, especialmente em História, com o uso de materiais diversos que estimulam o diálogo e valorizam a diversidade cultural. Por meio dessa proposta, as crianças compreenderam a existência de múltiplas culturas indígenas e suas conexões com outras tradições, como a africana e afro-brasileira. A experiência contribuiu para romper com a visão estereotipada dos indígenas como figuras do passado, reconhecendo-os como sujeitos atuantes no presente, que escrevem, dialogam e resistem culturalmente.

3.1. Narrativas Orais: Quilombo e Aldeia

Segundo Venâncio (2020, p. 26), “a história oral se aprende fazendo, ao praticá-la aprendemos outras coisas. Não há dúvida, é no diálogo com o outro que essa metodologia ajuda nos (trans)formar”. A pesquisa desenvolvida no município de Paranã, no estado do Tocantins, contempla as narrativas de um professor de História que atua em uma escola quilombola, bem como os relatos de professores indígenas da comunidade Xerente, localizada em Tocantínia, também no Tocantins. A partir dessas vozes, busca-se evidenciar as travessias e experiências pedagógicas vividas, numa perspectiva de construção da educação ancorada na escuta e na valorização da memória histórica como instrumento formativo e transformador.

Figura 2 – *Lócus* das narrativas orais



Fonte: criado pelas autoras (2025)

Ainda, partindo das reflexões de Venâncio (2020, p.26), “por meio da prática da história oral, arriscamo-nos a inventar o novo”. Pois, “[...] a ideia disciplinar de pensar a história oral, desestabiliza o lugar do pesquisador, leva-o a se deixar entrevistar como sujeitos diversos, na sua práxis[...]”. Nesta reflexão, a história oral traz em seu bojo, para o pesquisador, também a interculturalidade, o pesquisador e o campo de pesquisa, e por aí em diante. É uma troca e um aprendizado constante, conforme frisa Venâncio (2020) em suas reflexões sobre a história oral e as transformações do sujeito, o pesquisador.

3.1.1. O Quilombo na Escola

Na escola quilombola localizada no município de Paranã, estado do Tocantins, foi realizada uma entrevista, fundamentada na metodologia da história oral temática, com três sujeitos: um professor de História, uma mãe de aluno e uma ex-aluna que vivenciou situação de preconceito racial no ambiente escolar. As perguntas direcionadas aos participantes abordaram, principalmente, como o ensino de História tem contribuído para o engajamento dos estudantes nas reflexões acerca da temática da consciência negra e do enfrentamento ao preconceito racial.

Neste contexto, destaca-se a seguinte questão formulada ao professor Haroldo, docente de História na referida escola: Quais os desafios enfrentados para discutir a temática da consciência negra e o preconceito racial em sala de aula?

Na escola onde trabalho um dos principais desafios é a resistência que alguns alunos têm ao discutir questões raciais. Além disso, muitas vezes, os currículos ainda são muito eurocêntricos, o que dificulta a inclusão de perspectivas diversas. É necessário um trabalho contínuo para criar um ambiente seguro onde todos se sintam à vontade para discutir e aprender sobre essas questões (PROF. HAROLDO, 2024).

Lima *et al.* (2024, p. 3) oferecem uma explicação para o comportamento de muitos brasileiros no que se refere à temática racial e identitária. Os autores afirmam que a forma como a colonização foi imposta ao território brasileiro “forjou-nos a um pensamento e modo de vida que tinha nos traços europeus a visão ideal e correta a ser seguida”. Dessa forma, o eurocentrismo nos fragilizou, “[...] e ainda hoje tem sido um exercício diário de libertação dessas amarras, inclusive para as populações quilombolas, que têm usado métodos particulares como forma de (re)existência para se manterem pulsantes e vivos culturalmente”. Tal contexto se reflete, muitas vezes, nas resistências demonstradas por estudantes durante as discussões sobre essa temática em sala de aula.

Neste descortinar de aprendizado por meio das ações pedagógicas em sala de aula, o professor destaca que, “muitos deles reconhecem a importância de entender a história de forma mais ampla e se mostram curiosos sobre suas próprias raízes. Esse processo de descoberta pode ser transformador, levando a discussões ricas e

profundas sobre identidade e pertencimento” (PROFESSOR HAROLDO, 2024).

Segundo Lima *et al* (2024, p.128), os estudos indicam que a partir da problematização é que poderíamos compreender a dominação do território a partir da territorialidade brasileira, mas para nós, “essa dominação também carrega consigo a dominação epistêmica, cultural, pedagógica e educacional”.

E, nesse sentido, trazemos as narrativas de Keyla, uma cabeleireira preta que foi ex-aluna da escola onde o professor Haroldo ministra aulas de História. A ex-aluna afirma que a consciência negra é uma luta contínua: “Hoje, vejo que é essencial discutir essas questões abertamente. O racismo não é apenas uma questão pessoal, mas um problema estrutural na sociedade. A educação é o caminho para isso. Precisamos ensinar as próximas gerações sobre a importância da diversidade e do respeito.” Keyla relata ter sofrido preconceito racial e afirma que a escola lhe proporcionou a oportunidade de se reconhecer enquanto mulher preta e de seguir na militância em defesa da diversidade e da valorização da beleza negra.

Enriquecendo as narrativas sobre as questões étnicos raciais e consciência negra, trazemos a Josele, mãe de alunos da escola, e ela destaca sobre o conhecimento despertado a partir do projeto sobre a consciência negra na escola:

Bem pouco sabíamos na íntegra o que era realmente ter consciência negra ou sobre consciência negra, a equipe pode transmitir para todo alunado e sociedade, trazendo palestras, debates, apresentações feitas pela equipe escolar e aliados. Nos mostrando a nossa beleza, aceitação, amor próprio no seu modo de aceitar a cor de sua pele, o seu cabelo, traços, danças e porque não mostrando os nossos deliciosos pratos típicos como cuscuz, beiju, paçoca, feijoada entre outros, suas culturas e tradições (JOSELE, 2024).

Lima *et al.* (2024) destacam que, nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto na América Latina, tem-se observado uma crescente demanda por parte dos movimentos sociais, das populações historicamente subalternizadas e das comunidades tradicionais rurais pela valorização de suas vivências e formas de existência, de modo que essas sejam reconhecidas de fato e de direito. Além disso, os autores ressaltam que os direitos só podem ser efetivamente reivindicados quando os sujeitos tomam consciência de sua existência e de sua própria identidade. Essa reflexão encontra eco no depoimento da entrevistada, que relata perceber mudanças significativas no comportamento dos filhos — mudanças estas provocadas pela atuação da escola, que contribui para o fortalecimento de sua identidade e consciência social.

E foram além levando os estudantes e a sociedade a conhecer e reivindicar os seus direitos e deveres. Hoje Paranã tem uma nova visão sobre o que é consciência negra, ação que os meus filhos e filha tiveram o prazer de ser integrante, aprender respeitar sua própria história e vivências, cultura dos seus antepassados. Esse projeto trouxe um fruto de desenvolvimento coletivo, democrático e participativo, muitos alunos poderão se identificar, aceitar, valorizar sua beleza negra como: cabelo, forma de se vestir, se produzir, sentir bonito e quebrar preconceitos já existentes (JOSELE, 2024).

As narrativas da ex-aluna e da mãe sintetizam as ações do professor Haroldo em sua prática pedagógica. Como afirmam Caetano, Freire e Machado (2020), a educação intercultural se configura como um processo autorreflexivo, que exige análise das experiências vividas. Nessa perspectiva, cabe ao professor criar ambientes propícios para que os alunos reflitam sobre si mesmos e sobre suas culturas, desenvolvendo, assim, a consciência de suas referências culturais presentes em sala de aula e nos projetos realizados na escola. Dessa forma, o quilombo entra na escola, promovendo aprendizado, reflexão e reconhecimento da identidade cultural no contexto da comunidade em que vivem.

3.1.2. A Escola na Aldeia

As narrativas dos professores do povo Xerente, obtidas por meio de pesquisa em história oral desenvolvida por Costa (2022), foram

coletadas junto a docentes residentes em terras indígenas no município de Tocantínia, estado do Tocantins, conforme indicado na Figura 3. A Tabela 01 apresenta a lista dos professores entrevistados pela autora, integrante do grupo de estudos “História, Historiografia e Fontes de Pesquisa” da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil.

Tabela 1 – Entrevistados da comunidade Xerente

Nome	Idade/DN	Formação	Tempo de docência no CEMIX	Tempo na docência
Daniel KuhâKru Xerente	16/01/1978	Licenciatura Plena em Biologia	06	18 anos
Noemi da Mata de Brito Xerente	18/11/1961	Magistério Indígena	12	29 anos
Fernando Khadinckusa Brito de Souza	20/12/1981	Educ. Intercultural-Habilitação em Ciências da Cultura	08	15 anos
Jurandir de Sousa Xerente	30/08/1985	Educ. Intercultural-Habilitação em Ciências da Natureza	08	18 anos
Ilda Namna Xerente	22/08/1971	Magistério Indígena- Pós-Graduação em Libras	10	21 anos

Fonte: Entrevistas em HO, Costa, (2022).

Ao observarmos os dados, verificamos que todos os professores entrevistados possuem formação em nível superior, sendo que alguns já concluíram a pós-graduação, o que representa um indicador positivo quanto à qualificação desse grupo profissional. Destaca-se, ainda, que a formação dos docentes ocorre na própria aldeia, o que contribui para práticas pedagógicas mais contextualizadas e culturalmente sensíveis. A partir da Tabela apresentada, é possível perceber que esses professores possuem ampla experiência e atuam há vários anos na mesma unidade escolar. Isso evidencia que a escola localizada na aldeia não apenas forma seus educadores, mas também os mantém, permitindo o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo e consistente.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a gestão pedagógica da Secretaria Estadual de Educação compreenda as especificidades da educação indígena, considerando as particularidades culturais do povo Xerente, suas formas de pensamento e a interculturalidade presente no cotidiano escolar. A seguir, destacamos as narrativas dos professores sobre o currículo e o calendário da escola indígena:

[...] olha o calendário vem pronto, seria bom se fizemos nosso próprio calendário, por exemplo o luto que é para ser cumprido. Antes era 3 dias, mas agora parece que está querendo ir para 1 dia ou 2 dias. E isso para mim não é significativo, pois deve ser respeitado nossos costumes. E para a educação diferenciada acontecer tem que atender nossas crenças e costumes, ou digo ter apresentações culturais essas coisas, que acontecem lá no nosso meio que hoje não acontece também nas nossas aldeias (PROFESSOR: NOEMI DA MATA XERENTE-2022).

A narrativa da professora sobre a falta de compreensão em relação ao calendário escolar indígena revela um aspecto que merece especial atenção e reflexão crítica. Diante disso, é necessário questionar: que tipo de educação indígena está sendo, de fato, ofertada? Segundo Fleuri (2003), pensar a interculturalidade implica enfrentar um dos problemas mais complexos da atualidade: a possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las a uma unidade que não as anule. Tal desafio se aplica tanto ao acolhimento das diferenças étnicas, culturais, de gênero e de geração no interior da escola e da sociedade, quanto à valorização da diversidade entre os povos nos equilíbrios internacionais e planetários (Fleuri, 2003, p. 19-20).

Com base nessa reflexão, o professor Fernando acrescenta que:

[...] A educação escolar indígena, quanto a legislação se faz necessário ser conhecida pelos professores e comunidade. A escola indígena tem suas regras, o povo indígena tem o seu mundo e quando entrar em outro mundo, as vezes os nossos alunos estranham um pouco, formas de ser vista. A educação escolar indígena tem que ser tratada com maior atenção. A educação indígena tem suas diferenças, em alguns termos tem que ter essa visão, mas que tendo esses dois momentos: a regra da educação escolar indígena, mas também a convivência dos próprios alunos aqui na aldeia (PROFESSOR: FERNANDO-2022).

No que se refere ao currículo e ao calendário da educação escolar indígena, o professor Fernando ressalta a necessidade de que a comunidade externa — em especial a equipe da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) — compreenda efetivamente o conceito de interculturalidade. Para ele, é fundamental que se respeitem os acontecimentos próprios da comunidade, tais como as normas instituídas internamente, os períodos de luto, os momentos de atividades coletivas e demais aspectos culturais que permeiam a vida da aldeia. Todos esses elementos fazem parte do processo educativo e deveriam estar contemplados no cotidiano escolar, de modo que a escola esteja verdadeiramente inserida na aldeia — e não apenas fisicamente localizada nela. No entanto, segundo o professor, ainda há um caminho a ser percorrido para que a SEDUC compreenda e valorize a especificidade da educação escolar indígena.

Nessa mesma linha, o professor Jurandir reforça essa crítica, ao afirmar:

de ensino conforme os processos próprios de aprendizagem, com determina a carta magna, principalmente no governo vigente, que busca cada vez mais extinguir os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, tanto territorial como culturalmente (PROFESSOR JURANDIR-2022).

O professor Jurandir, compreende as questões que envolvem os povos na luta por direitos, e tece críticas reais ao governo federal, em relação as questões indígenas, lembrando que a pesquisa ocorreu no período de 2021 a 2022. A professora Ilda, também faz seus destaques, reforçando o que já foi apresentado pelos demais professores.

[...]. Sobre aos costumes da etnia, e a educação diferenciada conforme a legislação, digo que não acontece, pois até os dias de luto quando morre alguém do nosso povo querem diminuir os dias e quando retornamos para a escola temos que trabalhar esses dias, outra o calendário já chega pronto é igual as escolas da cidade, o que está escrito nas leis não é cumprido. (Ilda Namna-2022).

[...] Educação diferenciada não é isso. O Calendário geral não traz festividades sobre os costumes da etnia ou mesmo outras atividades do nosso povo. As vezes acontece algumas apresentações na escola, como: apresentações culturais e alguns cânticos, para não esquecer e não perder nossa língua materna, porque é a principal da cultura Xerente. Nossos costumes também, as tradições, crenças... é isso que nos protege e ensina também (Professor: Daniel Xerente-2022).

As narrativas da professora Ilda e do professor Daniel têm caráter de denúncia e protesto, evidenciando que a educação intercultural não pode se fundamentar no descumprimento e no desrespeito. Afinal, “a interculturalidade objetiva o diálogo entre as diferentes culturas presentes no contexto escolar [...]” (Uchôa, 2019, p. 101), seja por meio do convívio cotidiano, seja por intermédio da formulação de leis e documentos oficiais.

Nessa perspectiva, os relatos apresentados revelam o quanto ainda precisamos, enquanto sociedade brasileira, compreender profundamente as questões interculturais que nos atravessam e nos constituem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação configura-se como um campo fértil para os estudos sobre a interculturalidade, uma vez que envolve sujeitos diversos, cujas culturas e vivências se entrelaçam no cotidiano escolar. Nesse contexto, a partir dos autores mobilizados ao longo deste trabalho para refletir sobre a interculturalidade e o ensino de História — e considerando o objetivo central desta pesquisa, que é discutir o papel do ensino de História e da interculturalidade na educação dos povos indígenas e quilombolas — reconhece-se a relevância dessa abordagem no cenário educacional atual.

Trazer o ensino de história como um elemento essencial para a partir dele, discutir sobre a educação e a interculturalidade, é especialmente, trazer a beleza e a riquezas desses dois campos de cultura: indígenas e quilombolas.

O ensino de História interliga, oportuniza e amplia a prática da interculturalidade, uma vez que propõe caminhos para refletir sobre o existir humano no planeta, considerando as relações históricas, culturais e os diversos saberes. Dessa forma, o ensino de História pode contribuir significativamente para o aprimoramento do processo de aprendizagem intercultural, ao promover o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades presentes no contexto educacional.

Segundo o Quadro 1, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento vigente que propõe mudanças no currículo e recomenda uma abordagem intercultural na educação, ressaltando a necessidade de combater a exclusão e a marginalização cultural. No entanto, essa diretriz não tem se concretizado de forma satisfatória, conforme apontam diversos pesquisadores e autores, que destacam lacunas tanto na promoção da interculturalidade quanto no ensino de História.

As experiências analisadas neste estudo, nos municípios de Parã e Tocantínia, no estado do Tocantins, evidenciam a relevância do ensino de História nas inter-relações interculturais. Também revelam os aprendizados e os desafios enfrentados pelos professores que atuam nas escolas quilombolas e indígenas.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de consolidar uma prática educativa que efetivamente respeite e promova a interculturalidade em todos os espaços escolares e comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de História Oral no CPDOC**. RJ. 2005.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAETANO, A. P., FREIRE, I. P., & MACHADO, E. B. Student Voice and Participation in Intercultural Education. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v.9, n.1, p. 57-73, 2020. doi: 10.7821/naer.2020.1.458.

CANDAU, Vera Maria. Educação e interculturalidade: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15-30, abr. 2002.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações e contextos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação e interculturalidade: mediações, contextos e práticas pedagógicas.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 17-42.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e tensões.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 673-689, set./dez. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e práticas pedagógicas: entre tensões e mediações. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática em diálogo intercultural.** Petrópolis: Vozes, 2020. p. 13-36.

CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e educação: reflexões teórico-práticas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA, Vanda E. V.da. **MEMÓRIAS DE PROFESSORES XERENTES: CONTEXTO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO XERENTE CEMIX WARÃ MUNICÍPIO DE TOCANTÍNIA.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Tocantins, Orientadora:Dra. Jocyleia Santana dos Santos. Palmas, 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ZABALZA, Miguel Ángel; LOPES, Maíra da Silva. Ação cultural como combates cotidianos: sobre o cotidiano nas práticas de pesquisa e docência. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; BARBOSA, Tânia Maria Hetkowski (org.). **Currículo, subjetividade e culturas: desafios contemporâneos.** Curitiba: Appris, 2018. p. 29-48.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; RODRIGUES, Celi Nelza Zülke Taffarel; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação, cultura e movimentos sociais: encontros e desencontros.** Campinas: Autores Associados, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Petrópolis: Vozes, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações e contextos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação e interculturalidade: mediações, contextos e práticas pedagógicas.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 55-72.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** a aula como espaço de construção do conhecimento histórico. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIARD, Luce. Cultura no plural. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-16.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e identidade cultural.** Campinas: Papirus, 2005.

HEPBURN, Marcia. Educação e interculturalidade: um conceito em construção. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 245-260, maio/ago. 2005.

LIMA, Taciani do S. da S., DOS ANJOS, Danilo N., FERNANDES, José Guilherme dos S.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom Meihy. **Manual de História Oral.** Edições Loyola. 5ª ed., SP, 2005.

MORAES, Rúbia Mara Fernandes de; CAMPOS, Maria Malta. **Indígenas e afrodescendentes nos materiais didáticos e nas políticas curriculares:** desafios e perspectivas. Brasília: Ação Educativa; MEC/SECADI, 2018.

NIKITIUK, Sônia Aparecida. **História, cidadania e formação.** São Paulo: Cortez, 1996.

NOVAES, Ana Carolina Ferreira. O ensino de História, a Lei 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 55–68, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/946>. Acesso em: 29 jun. 2025.

NOVAES, Ana Carolina Ferreira. **Educação escolar indígena e quilombola e a Base Nacional Comum Curricular: desafios e possibilidades na construção de currículos interculturais**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197374>. Acesso em: 29 jun. 2025.

OLIVEIRA, Inês Assumpção de Castro Teixeira de. Educação e interculturalidade: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 117-128, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Rosângela Célia de. *Paulo Freire e a interculturalidade: diálogos possíveis*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferença cultural e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 116-124.

PERRELLI, Beatriz. **Interculturalidade e educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PERRELLI, Rosane. Interculturalidade e educação: perspectivas críticas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação e interculturalidade: mediações, contextos e práticas pedagógicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 111-130.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente?** Projeto História. São Paulo, fev. 1997.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Simone Vieira da. Educação escolar e interculturalidade: um olhar sobre o contexto brasileiro. **Revista Intercâmbio**, v. 14, n. 1, p. 13-22, jan./jun. 2022.

SABERES QUILOMBOLAS E INTERCULTURALIDADE: Uma abordagem decolonial. **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação.** Dossiê Filosofias Africanas: Vozes plurais e contracoloniais, Volume 02, N°24, ago. 2024.

UCHÔA, Daniel. **Currículo intercultural:** fundamentos e práticas. Curitiba: Appris, 2019.

VIEIRA, Vera. Interculturalidade e currículo: desafios e possibilidades. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 109-124.

VENÂNCIO, Gislayne Aparecida dos Santos. **História oral e práticas de escuta:** vozes, tempos e experiências. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

¹ Doutora e Mestre em Educação (UFT), estudante de pós-doc na Universidade Federal do Tocantins, professora da rede estadual de ensino do Tocantins. E-mail: malutocantins@gmail.com

² Doutoranda em Educação (UFT), Mestre em educação (UFT) professora da rede estadual de ensino. E-mail: isabellacrisaquinocar@gmail.com

³ Mestre em educação (UFT), Vice-Diretor do Col. Dom Alano M. Du Noday em Palmas-TO. E-mail: jerse.vidal@mail.uft.edu.br

⁴ Pós doc em Educação (UFOPA), Dra e Mestre em educação (UFPE), Coordenadora dos programas de Mestrado e doutorado da UFT-Palmas. E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

⁵ As pesquisas apresentadas neste estudo, possuem Comitê de Ética em pesquisa, seguindo os padrões do Comitê.

⁶ O Projeto “Desigualdades e travessias interculturais: ações integradas de ensino e pesquisa para qualificar a formação na pós-graduação em Educação” caracteriza-se pela implementação de rede de cooperação acadêmica entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade do Estado do Pará, a Universidade Federal do Tocantins, com vistas ao fortalecimento acadêmico destes programas de pós-graduação e a consolidação de suas linhas de investigação, com a promoção da mobilidade interregional e internacional.

⁷ O Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, em nível de doutorado, é uma associação plena em rede reunindo a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade

Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Oeste do
Pará (UFOPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR),
Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal
do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Acre (UFAC),
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal de
Rondônia (UNIR).