



REVISTA KINESIS



Revista Kinesis, Santa Maria, RS, v. 42, n. esp. 2, e87915, p. 1-14, 2024 • <https://doi.org/10.5902/2316546487915>
Submissão: 24/06/2024 • Aprovação: 04/10/2024 • Publicação: 16/10/ 2024

Dossiê Formação de Professores de Educação Física

Currículo Intercultural e os desafios de uma república democrática

Intercultural Curriculum and the challenges of a democratic republic

Currículo Intercultural y los desafíos de una república democrática

Paulo Evaldo Fensterseifer¹ ,

¹Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo problematizar as potencialidades de um currículo pensado na perspectiva intercultural, tensionado pelos desafios que caracterizam uma escola republicana em sociedades democráticas. A perspectiva metodológica é de natureza qualitativa, valendo-se de pesquisa bibliográfica e, em menor medida, documental. Apresenta como resultado os cuidados relativos à conciliação dos aspectos culturais com a perspectiva de um mundo comum, exemplificado na temática indígena e sua inserção nas escolas regulares. Conclui que um currículo intercultural significa um ganho em termos de diversidade e que é compatível com a pluralidade democrática.

Palavras-chave: Escola republicana; Diversidade; Educação indígena

ABSTRACT

This essay aims to problematize the potentialities of a curriculum devised from an intercultural perspective, which is concerned with the challenges that characterize a republican school in democratic societies. The methodological perspective is of a qualitative nature, relying on bibliographical and, to a lesser extent, documentary research. It presents as a result the concerns regarding the reconciliation of cultural aspects with the perspective of a common world exemplified in the indigenous theme and its insertion in regular schools. It concludes that an intercultural curriculum means a gain in terms of diversity which is compatible with democratic plurality.

Keywords: Republican school; Diversity; Indigenous education



Artigo publicado por Revista Kinesis sob uma licença CC BY-NC-SA 4.0.

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo problematizar las potencialidades de un currículo pensado en una perspectiva intercultural, tensionado por los desafíos que caracterizan una escuela republicana en sociedades democráticas. La metodología es de naturaleza cualitativa, de tipo bibliográfica, y en menor medida, documental. Presenta como resultados los cuidados relativos a una conciliación de los aspectos curriculares, con perspectivas a un mundo común, ejemplificando en la temática indígena y su inserción en las escuelas regulares. Entre las conclusiones se destaca que un currículo intercultural representa una ganancia en términos de diversidad siendo compatible con la pluralidad democrática.

Palabras clave: Escuela republicana; Diversidad; Educación indígena

Diante do desafio de enfrentar essa temática, busquei resgatar escritos anteriores que permitissem abranger pontos que pudessem ser articulados de modo minimamente coerente. Se o conseguir, que o diga a crítica dos eventuais leitores. Antes, porém, de buscar essas articulações, considere necessário destacar alguns pontos iniciais que podem ajudar na compreensão dos temas que subjazem à abordagem que farei.

Inicialmente, destaco algo que podemos denominar de “equivocos em relação à cultura”. Um deles é a crença na homogeneidade de perspectivas no interior de uma cultura, ou seja, acreditar que o fato de ter aspectos hegemônicos que a caracterizam anulariam as eventuais dissonâncias das denominadas “minorias”. Disso decorre a absolutização dos valores hegemônicos na constituição de algo como uma “identidade cultural”, marginalizando aqueles(as) que não se sintam representados(as) por esses valores hegemônicos. Agrega-se a isso a pretensa a-historicidade de uma referida cultura. Somado a esses aspectos, teremos uma noção de cultura como uma essencialidade metafísica, pretensamente imutável, indiferente ao tempo.

Uma segunda questão diz respeito à observação, trazida por Adela Cortina (2005), de que nenhuma cultura “tem resposta para tudo”, devido à sua “incompletude”; logo, as diferenças são tomadas como riqueza e a interculturalidade pode trazer ganhos recíprocos.

O terceiro elemento que destaco se refere ao reconhecimento de que a escola e a universidade se constituem em lugares “ideais” para problematizar a

interculturalidade, porque o fazem de uma perspectiva “universal” (ao menos, com pretensões de universalidade), capaz de configurar um mundo comum democrático e republicano.

Em artigo denominado *Educação, Educação Física escolar e diversidade cultural*, escrito com Santiago Pich (Fensterseifer; Pich, 2014), problematizamos o conceito de diversidade cultural no campo dos estudos pedagógicos e filosóficos da Educação e da Educação Física. Abordamos esse problema a partir de um olhar com vistas a considerar as diferenças culturais, sem, contudo, cair em uma postura essencialista, que impedisse situá-las em perspectiva universal, e no contexto de uma sociedade e uma escola republicanas e democráticas. Sinalizamos para a necessidade de se trabalhar a partir de um horizonte que assumisse o sempre frágil equilíbrio entre a polifonia das vozes da diferença e o solo comum do humano, entendido como uma construção situada no plano da historicidade.

Neste artigo, trazemos o estudo de Flávio Pierucci (publicado em livro com o sugestivo título: *Ciladas da diferença*) no qual conclui “que essa coisa de diferença é de fato algo muito forte quando se trata de inferiorizar o outro. Porque a diferença que define o Outro e o distancia de mim é da ordem dos sentidos, e ela é grupal” (Pierucci, 1999, p. 96). Para ultrapassar essa imediatez dos sentidos, faz-se necessário dar um passo a mais, “para chegar até a igualdade por trás, ou apesar, das diferenças, há que fazer um ato de abstração que à primeira vista não é nada complicado”, ao menos para mentalidades abertas, porém, para a mentalidade conservadora, parece uma distorção de má-fé, porque, afinal, contradiz as evidências imediatas que “saltam aos olhos” (*ibidem*, p. 96). Sem esse passo a mais, a diferença pode levar facilmente à indiferença (“não é dos meus se dane”).

Outro aspecto, capturado por Pierucci e que revela o conservadorismo popular, é o tema do corpo, expresso no apelo dos entrevistados à sua relação de pertença aos grupos “naturais”, como “sexo, etnia, raça, religião, família”, caracteres sensíveis que remetem, para alguns, paradoxalmente, aos discursos pós-modernos. Pierucci encontra aí uma pista para compreender os conflitos contemporâneos de origem

étnica e racial, os quais apelam para a afirmação de identidades “naturais”. O autor vê neles “momentos fortes de irrupção do corpo na cena política” (1999, p. 97-98). Movimento negro, movimento feminista, movimento indigenista, enfim, uma série de movimentos identitários, estão, segundo Pierucci, empenhados em “valorizar as diferenças culturais” (o que nos diferencia do outro e no outro o que o diferencia de nós). Tal pauta sabemos que também compõe o ideário da “direita identitária”, porta-voz do discurso machista, racista, chauvinista..., o discurso do “fundamentalismo cultural” (Stolcke, 1993, *apud* Pierucci, 1999, p. 99). Esse discurso cresce no vácuo do projeto socialista de igualdade e das promessas não realizadas das democracias republicanas.

Entendemos, no referido artigo, que esse “saltar aos olhos” das evidências a favor da diferença – e seu forte vínculo com a problemática do corpo – tem sido um dos argumentos mais fortes dos quais se valeram os autores da guinada culturalista na Educação Física para defender que, pelo fato de essas diferenças terem sido negadas historicamente em favor de uma identidade nacional que apagava as singularidades, as diferenças culturais marcadas no corpo deveriam ser tematizadas e exaltadas nas suas diferenças, sem, necessariamente, pensá-las a partir de um horizonte (conceito) que permita situá-las no plano do comum ao humano. Por outro lado, essa postura levou, não raro, a que fossem criados mitos fundadores das práticas corporais tematizadas (a capoeira é um interessante exemplo nesse sentido), o que implicou defender aquilo que se criticava, uma vez que se caiu na essencialização da prática, via política da identidade (só se pode praticar capoeira se for nos moldes de um estilo).

As “ciladas da diferença”, tal como apontamos, podem nos levar, segundo Pierucci, ao discurso da direita, deixando para trás a bandeira da igualdade. Esse autor confessa ter aprendido, em sua pesquisa, que “é muito difícil separar a desigualdade da diferença” (1999, p. 101), constituindo-se em coisas difíceis de separar, embora, de nossa parte, acreditamos que colocar a questão em termos de opção, mesmo reconhecendo que a defesa do igualitarismo identifica a esquerda,

seria não ter aprendido nada com as lutas políticas do século XX, as quais nos ensinaram que nem revoluções, nem legislações garantem por si só que as pessoas não sofram discriminações por serem diferentes, nem que a defesa pura e simples da diferença nos garanta igualdade. No enfrentamento dessa questão, tornou-se clássica a formulação de Souza Santos: “(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (1997, p. 122). Também encontramos, em Arendt, uma forma de equacionamento dessa questão, tal como escreve a autora:

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazer compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas (Arendt, 2010, p. 219-220).

O agir, de acordo com Arendt, ocorre na pluralidade, no “entre-homens”, na conversa mútua, na qual se manifesta a capacidade de fala de todos. Logo, ninguém precisa falar pelos outros se esses outros podem falar, o que dispensa o “vanguardismo esclarecido” – que sabe antes e melhor que os outros o que é bom para os outros. Como na canção de Chico César e Dominginhos: *“Deus me proteja de mim e da maldade de gente boa; Da bondade da pessoa ruim”*. A democracia, nesse sentido, é uma forma de se precaver daqueles que querem o nosso “bem”.

O diálogo se constitui em elemento fundamental para que emergja a pluralidade das percepções forjadas nos contextos culturais diversos. Escutar, porém, não é endossar, corroborar, mas tensionar a partir de valores considerados desejáveis exatamente para que se preserve a pluralidade (problema da tolerância com os intolerantes). Como afirma Savater (2000), quem devem ser respeitadas são as pessoas, não as suas opiniões (estas são para serem discutidas, problematizadas). Algo que, transposto à prática pedagógica, à relação professor(a)-aluno(a), significa não se tratar, prioritariamente, de “atender” os(as) alunos(as), mas de “entender”, até mesmo para ver em que medida se trata de “atendê-los”.

O risco de uma ideia de democracia reduzida à noção de “vontade da maioria” (que pode expressar determinada perspectiva cultural) seria a deslegitimação das minorias (e suas culturas). Sobre isso, em artigo denominado *Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças*, de Darianny Araújo dos Reis, repercutindo as ideias de Vera Maria Candau, escreve o seguinte:

A educação intercultural precisa sim estar “colada” aos contextos das lutas dos grupos culturalmente minoritários. Esta prerrogativa representa descortinar a lógica pela qual os significados são atribuídos aos grupos, às pessoas, tanto dentro como fora da escola, com o propósito de construir espaços onde diferentes vozes culturais possam colocar-se abertamente, exprimindo aquilo que lhe é específico e singular, entrecruzando posições e ações, e superando fronteiras bem demarcadas pelas hierarquizações e relações desiguais de poder. De fato, é um caminho de diálogo e de inclusão, onde as diferentes identidades articulam-se no espaço da escola, um espaço-tempo comum e partilhado na construção e reconstrução curricular (Reis, 2017, p. 148).

Na sequência, a autora explicita sua compreensão do que seria um “currículo interculturalmente crítico”. Para ela, esse currículo,

(...) entre outras coisas, é um dos caminhos que permitem a aproximação e intersecção dos saberes dos diferentes grupos sociais e culturais; das tradições, das crenças, dos valores, das linguagens e das representações que os diferentes grupos carregam, sendo necessário que as situações curriculares e didático-pedagógicas sejam confrontadas e reatualizadas face a estas diferenças, sobretudo, com a finalidade de neutralizar qualquer estrutura deletéria e insistente de discriminação, de segregação simbólica, de alienação ou de exclusão social (Reis, 2017, p. 148).

Se pensarmos o currículo como “curadoria” (gosto dessa ideia – quando a tive não sabia que outros já a tinham tido), isso nos permitiria, tal como uma curadoria de uma exposição artística, selecionar obras/temas para determinado fim, o que não significa desprezar/negar outras obras/temas, mas reconhecer que nem tudo cabe em determinada exposição/currículo – daí a importância do tema da especificidade da educação escolar e das disciplinas específicas (Fensterseifer, 2020).

Entendo também que o currículo é “o lugar” com potencial para subverter a própria cultura escolar com sua tradição eurocêntrica e “intelectualista” (o que não significa negar suas contribuições). Nele as culturas podem emergir em suas diferenças e estas serem problematizadas, por exemplo, à luz de um mundo comum (em temas como meio ambiente, tecnologias, gênero). E mais: proposições

interdisciplinares poderiam se mover atravessando as culturas e suas relações com os temas, exemplo, da água, da terra, do corpo, da sexualidade. Com esse esforço poderíamos contribuir para a afirmação de uma nova tradição (resultado desse processo de curadoria com tradições passadas).

Podemos pensar que as culturas andariam bem sem a escola, até melhores quem sabe, se considerarmos que as críticas/problematizações promovidas pela escola republicana podem gerar disfuncionalidades ao sistema cultural instituído. Se nos guiássemos exclusivamente pelas culturas hegemônicas, ensinaríamos criacionismo e não evolucionismo, astrologia e não astronomia, superioridade masculina e não igualdade de gênero (e aí podemos pensar na Educação Física – hegemonia do “quarteto mágico”).

Devemos lembrar que a escola é herdeira de um tipo de saber que aspira à universalidade, que tem, em sua base, a “invenção do conceito”, da qual a ciência é herdeira. De um conhecimento abstrato, que na contramão das evidências indica o não evidente (heliocentrismo ao invés de geocentrismo, por exemplo, mas também noções de igualdade frente a um mundo diverso).

Podemos dizer que as culturas se imbricam na escola e voltam para o mundo, agora com referenciais que permitem o estranhamento. Lembrando a advertência de Edward Said, para quem a educação escolar deve permitir que os(as) alunos(as) possam perder suas identidades para recuperá-las como opção e não como destino (cito de memória). As identidades culturais não podem sofrer da referida “Síndrome de Gabriela”, devendo manter-se abertas, plurais, em uma dinâmica histórica não essencialista.

Ao invés de um “modelo/padrão cultural naturalizado”, a interculturalidade presente na escola permite a produção intersubjetiva de uma cultura compatível com valores democráticos e republicanos. Essa produção intersubjetiva permite a construção de uma tradição “depurada” dos elementos não compatíveis com esses valores.

Por fim, vou trazer, de forma sintética, reflexões que tenho desenvolvido junto com Fabiane Prestes, a qual, em estágio de pós-doutoramento sob minha supervisão, tem-se debruçado sobre a temática indígena e sua relação com a escola republicana. Em texto que publicamos recentemente, denominado “O ensino da temática indígena: tecendo saberes a partir dos princípios do *buen vivir*”, traçamos as seguintes considerações finais (que, acredito, dizem respeito aos desafios da temática da mesa de que participei e onde está a origem deste artigo):

A inserção da história e cultura indígena no espaço escolar a partir dos pressupostos do *Buen Vivir* é capaz de alargar os horizontes de discussão, interconectando a temática indígena com outros temas contemporâneos e que estão presentes nos calendários de atividades e currículos escolares, uma vez que tal modelo de vida é sustentado por princípios que se complementam e se interconectam, com a finalidade de recuperar os códigos ancestrais de vida (Prestes; Fensterseifer, 2021, p. 109).

É, enfim, reconhecer que essa cultura tem algo a nos dizer no contemporâneo, por exemplo, diante de uma cultura competitiva do capitalismo que estimula todos a “se darem bem no mundo”, com as culturas ancestrais poderíamos aprender a “como cuidar do mundo em que todos querem se dar bem?”.

Em outro escrito (em parceria com Fabiane Prestes) sobre essa temática, denominado “As sociedades democráticas e republicanas e as perspectivas indígenas: difíceis e incontornáveis questões para a educação escolar” (Prestes; Fensterseifer, 2022), destacamos que, embora nos marcos legais o ensino de temas indígenas tenham saído do campo da transversalidade, cujo caráter de recomendação era disciplinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, para assumir o caráter de obrigatoriedade, previsto pela Lei n.º 11.645/2008, “[...] as escolas vêm sutilmente contribuindo para o silenciamento dos povos indígenas, seja pela replicação de práticas pedagógicas generalizantes, seja pela transformação em folclore nacional ou condenando-os ao passado” (Kayapó; Brito, 2015).

Afirmamos, nesse escrito, que, concernente à inserção da temática indígena no espaço escolar, há difíceis e incontornáveis questões que merecem ser refletidas. O colonialismo, um dos processos mais violentos da história, ainda reverbera no campo do saber. Afinal, a ideia colonialista “[...] estava sustentada na premissa de que havia

uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (Krenak, 2019, p. 08).

No entanto, essa humanidade “obscurecida” era detentora de conhecimentos seculares, perpassados entre gerações. Gonçalves, ao referenciar Walter Mignolo, nos diz que:

[...] o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham inventado o Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Gonçalves, 2005, p. 5).

No Brasil, o colonialismo do saber contribuiu para a invisibilidade das cosmovisões indígenas, desvalorização de saberes tradicionais, inferiorização de povos e usurpação de conhecimentos. Ademais, a dominação epistemológica, constituiu-se em “[...] uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (Santos; Meneses, 2010, p. 19).

Pensar em formas outras de inserir a temática indígena, rever conhecimentos, perceber deficiências e preencher lacunas são desafios constantes. Nesse sentido, ainda que de forma abreviada, a seguir alinhamos alguns princípios das sociedades democráticas e republicanas com a questão indígena. Ou seja, apresentaremos proposições capazes de ensejar novos olhares sobre aqueles que, por muitos séculos, foram invisibilizados ou reduzidos a visões genéricas, românticas, vitimizadas e pertencentes a um passado longínquo.

A abordagem da democracia – poder que emana do povo – traz a ideia da participação igualitária de todos nas decisões que envolvem a coletividade. Tal participação deve ser discutida sob a perspectiva de que, durante toda a história política do Brasil, apenas dois indígenas foram eleitos em mandatos federais: cacique Mário *Juruna* em 1983 e Joênia *Wapichana* em 2018 [nas eleições de 2022, foram cinco os eleitos]. Ora, “em um sistema efetivamente democrático, minorias como os indígenas teriam que fazer parte dos parlamentos para que seus interesses e anseios

fossem realmente ouvidos, em um verdadeiro espírito multicultural” (Dorneles; Veronese, 2018, p. 53).

Dar direito de voz e ouvir o outro pressupõe que haja o seu reconhecimento como semelhante, sendo a alteridade o princípio fundamental para compreendermos a humanidade pelo rosto do outro. Essa compreensão, que está intrinsecamente ligada ao reconhecimento do outro como seu semelhante, é condição para a observância e o cumprimento dos direitos humanos, da valorização, identificação e diálogo.

Aceitando a existência do Outro, nós vamos aprendendo a reconhecer no mundo um lugar de muitos povos. A nossa casa comum. Onde alguns chegaram primeiro. Mantendo essa continuidade, nós convivemos e nos preparamos a cada dia para essa troca, sem deixarmos de ser quem nossa memória e história nos informam (Krenak, 2001, p. 72).

A existência e a continuidade dos povos indígenas precisam ser enfatizadas na escola, a partir da abordagem de conteúdos que contemplem a historicidade desses coletivos. O século XIX foi proliferador de teorias exterminacionistas (Cunha, 1992), que ainda reverberam no imaginário do senso comum. A República, ao longo de muitos anos, consumou a invisibilidade indígena, já que o projeto de unidade nacional não objetivava a diversidade cultural.

Contudo, os indígenas, exercendo o direito de liberdade, organizaram-se para reivindicar que “[...] a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente, nas relações com os povos indígenas” (Cimi, 1992, p. 32). Essa longa caminhada propiciou a incorporação da diversidade cultural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, tornando obrigatório, a partir da Lei nº 11.645/2008, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de artes e de literatura e história brasileira. Sabemos que a “legalidade” não é sinônimo de efetividade, mas dá respaldo legal à luta por essa efetividade.

Assim, a inserção da temática indígena na escola é capaz de resultar na construção de espaços de encontro em que “[...] todas e todos os que participem

possam fazer valer suas propostas e suas diferenças” (Flores, 2009, p. 25). É preciso resistir à intolerância e, através do respeito às diferenças, construir espaços de diálogo em prol da dignidade humana, os quais resultam – naturalmente – na busca pela afirmação de identidades e reconhecimento da diversidade dos mais de 305 coletivos indígenas brasileiros.

Reconhecer a diversidade indígena pressupõe o reconhecimento de que cada um desses coletivos possui seu modo de ser, suas cosmologias e crenças. Reitera-se que o processo de colonização contribuiu para a invisibilidade dessas cosmovisões, com a imposição da fé cristã. A partir da República, instalou-se a laicidade, ou seja, o Estado laico assegura as liberdades individuais, nas quais a crença é uma escolha subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões a que chegamos no referido artigo, acredito, são também pertinentes para este escrito. A começar pelo reconhecimento de que a dominação epistemológica do pensamento contribuiu para o silenciamento do conhecimento socialmente produzido entre as comunidades indígenas. Essas lacunas históricas se constituem em difíceis e incontornáveis questões para a educação escolar. Difíceis, pois a prevalência da versão histórica dos dominantes requer que seja assumida uma nova postura pelos profissionais da educação. Já não basta mais oferecermos uma data comemorativa, uma vez ao ano, para saldarmos nossa dívida histórica, é fundamental a abordagem da questão indígena à luz dos princípios das sociedades democráticas e republicanas. Incontornáveis, porque a produção de invisibilidades integrou o currículo escolar de inúmeras gerações e, ao longo de décadas, propagou preconceitos e promoveu discursos de ódio que são perpetuados diuturnamente.

Por fim, cabe afirmar que, se o exercício da cidadania nas modernas sociedades republicanas e democráticas se vinculou fortemente aos processos educacionais formais, não faz sentido excluir destes parte constitutiva de nossa identidade nacional, que são os indígenas e sua cultura, dos currículos escolares e, sobretudo, os

próprios remanescentes desses grupos populacionais, algo que equivale a deixá-los à margem do exercício cidadão pleno. Uma república democrática só se mostra próspera quando constituída pela riqueza de sua diversidade cultural, presentificada nos marcos legais e na efetividade de seu cotidiano. Nesse sentido, o mundo, e o Brasil em particular, tem um grande déficit, sobre o qual esperamos ter chamado a atenção [em um de seus exemplos]. Fica o desafio de aprofundar essas compreensões no âmbito das práticas corporais e as potencialidades da Educação Física ao tematizá-las.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CIMI/Setor de Documentação. **Com as próprias mãos** – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília: CIMI, 1992.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CUNHA, M. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DORNELLES, E. N. P.; VERONESE, O. A falta de representatividade indígena nos parlamentos brasileiros: a democracia representativa vigente deve ser (re)inventada? **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 13, n. 1, 1º quadrimestre de 2018.

FENSTERSEIFER, P. E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí: Unijuí, 2020.

FENSTERSEIFER, P. E.; PICH, S. Educação, educação física escolar e diversidade cultural. *In: Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S283-S296, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2133>. Acesso em: 23 dez. 2022.

FLORES, J. H. **Teoria crítica dos direitos humanos**: os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino americanas**. Coleção Sul, CLACSO. Buenos Aires - Argentina. Setembro 2005.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, [S.l.], v. 15, n. 35, p. 38-68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 26 dez. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. Uma visita inesperada. In: GRUPIONI, L. D. Benzi. VIDAL, L. B. FISCHMANN, R. (org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. p. 71-79.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRESTES, F. da S.; FENSTERSEIFER, P. E. As sociedades democráticas e republicanas e as perspectivas indígenas: difíceis e incontornáveis questões para a educação escolar. In: CABELEIRA, M. D. S.; KONAGESKI, J. T. B. **Formação humana da contemporaneidade**. Cruz Alta: Ilustração, 2022. p. 63-71.

PRESTES, F. da S.; FENSTERSEIFER, P. E. O ensino da temática indígena: tecendo saberes a partir dos princípios do *buen vivir*. In: PRESTES, F. da S.; JUNGES, F. C.; CALLAI, H. C.; SILVA, S. P. **Escrita e pesquisa em educação nas ciências: experiências do pós-doutorado**. Cruz Alta: Ilustração, 2021. p. 97-112.

REIS, D. A. dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças. In: **Revista Teias**, v. 18, n. 50, jul/set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29154>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Contribuição de autoria

1 – Paulo Evaldo Fensterseifer

Doutor pela Universidade Estadual de Campinas e Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

<https://orcid.org/0000-0002-4914-5281> • fenster@unijui.edu.br

Contribuição: Idealizador do ensaio - contribuiu totalmente

Como citar este artigo

FENSTERSEIFER, P. E.. Currículo Intercultural e os desafios de uma república democrática. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 42, n. esp. 2, e87915, p. 1-14, 2024. Dossiê Formação de Professores de Educação Física - 40 anos da parceria Brasil e Alemanha nas contribuições do Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann. DOI 10.5902/2316546487915. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499487915>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.