



History of Education in Latin America - HistELA

This work is licensed under a [Creative Commons — Attribution 4.0 International — CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

A interculturalidade nos currículos de Formosa do Rio Preto-BA: uma história da educação com base no Ensino Fundamental

Interculturality in the curricula of Formosa do Rio Preto-Bahia: a history of education based on elementary school

Maria Augusta da Silva Serpa

Orcid: 0009-0003-7479-4982

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, Bahia, Brasil, Email:
mariaaugustasserpa@gmail.com

Anderson Dantas da Silva Brito

Orcid: 0000-0002-9442-7755

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, Bahia, Brasil, Email:
andersondsb16@yahoo.com.br

DOI: 10.21680/2596-0113.2025v8n1ID42928

Citation: Serpa, Maria Augusta da Silva; Brito, Anderson Dantas da Silva. (2025). A interculturalidade nos currículos de Formosa do Rio Preto-BA: uma história da educação com base no Ensino Fundamental. *History of Education in Latin America - HistELA*, 8(1). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/42928>

Conflito de interesses: Os autores declaram que não existem interesses concorrentes.

Editora: Olivia Morais de Medeiros Neta

Recebido: 10/11/2025

Aprovado: 27/12/2025

OOPEN ACCESS

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a presença da interculturalidade nos documentos curriculares para o Ensino Fundamental em Formosa do Rio Preto-BA. O referencial teórico-metodológico está baseado em categorias fundantes como interculturalidade e currículo para entender e problematizar a historicidade do objeto e possibilitar a *Análise de Conteúdo* do corpus documental que é composto pela

primeira Proposta Curricular (2011) e o atual Documento Curricular Referencial do Município de Formosa do Rio Preto (2020). A análise das fontes, permitiu-nos perceber a presença da interculturalidade no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Formosa do Rio Preto/BA através da valorização da história e cultura local, africana e afro-brasileira na primeira proposta curricular. Os mesmos aspectos também foram observados no segundo e atual documento referencial, acrescidos da Educação do Campo e das discussões referentes às Orientações de Gênero e sobre Sexualidade. No entanto, acreditamos que é preciso um olhar sensível quando for acontecer a revisão do atual documento, certa vez que se faz imprescindível que os aspectos relacionados à cultura e à história dos povos originários (indígenas) estejam presentes e de forma profunda para que tenhamos um referencial com maior diversidade cultural e reconhecedor daqueles sujeitos que são a base da origem das sociedades brasileira e formosense.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Documentos Curriculares. Análise de Conteúdo. Interculturalidade. Formosa do Rio Preto-BA.

Abstract

This article aims to analyze the presence of interculturality in curriculum documents for elementary education in Formosa do Rio Preto-Bahia. The theoretical and methodological framework is based on fundamental categories such as interculturality and curriculum to understand and problematize the historicity of the object and enable content analysis of the documentary corpus, which consists of the first Curriculum Proposal (2011) and the current Reference Curriculum Document of the Municipality of Formosa do Rio Preto (2020). The analysis of the sources allowed us to perceive the presence of interculturality in elementary education in the municipal network of Formosa do Rio Preto/BA through the valorization of local, African, and Afro-Brazilian history and culture in the first curriculum proposal. The same aspects were also observed in the second and current reference document, in addition to rural education and discussions regarding gender and sexuality guidelines. However, we believe that a sensitive approach is needed when revising the current document, since it is essential that aspects related to the culture and history of indigenous peoples are present and in depth so that we have a reference with greater cultural diversity and recognition of those subjects who are the basis of the origin of Brazilian and Formosa societies.

Keywords: Elementary School. Curriculum Documents. Content Analysis. Interculturality. Formosa do Rio Preto-Bahia.

Introdução

Para compreender a presença da interculturalidade no Ensino Fundamental a partir da análise dos documentos curriculares da Rede Municipal de Formosa do Rio Preto, foi necessário fazer uma leitura criteriosa da primeira Proposta Curricular (2011) e do atual Documento Curricular Referencial do Município de Formosa do Rio Preto (2020), levando em consideração o espaço/tempo em que foram (re)elaborados e parte da história da educação na referida espacialidade. Assim, procuramos delinear a análise com foco para a cultura local, para a história e a cultura indígenas, para a história e a cultura afro-brasileiras e para os movimentos sociais relacionados às questões étnicas, de gênero e religiosas.

Fez-se necessário entender as modalidades presentes no Ensino Fundamental e os aspectos relacionados à educação para a diversidade, sempre estabelecendo um diálogo com os teóricos que poderiam proporcionar subsídios às compreensões buscadas.

Atualmente é discussão recorrente que a aprendizagem significativa no Ensino Fundamental perpassa a necessidade da existência de um currículo que conte cole a diversidade. E para alguns teóricos os processos de elaboração ou de (re)elaboração dos documentos curriculares precisam contemplar a interculturalidade. Souza (2008, p. 11), por exemplo, alerta que saber, “[...] por que a escola ensina o que ensina é fundamental para o entendimento da finalidade cultural das instituições educativas e do tipo de homens e mulheres que uma dada sociedade em determinado tempo deseja formar”.

Dessa maneira, compreendemos que elaborar um documento curricular que conte cole a interculturalidade é uma tarefa complexa, uma vez que durante muito tempo os discursos em relação ao ensino pautavam-se na homogeneidade como premissa para garantir os direitos de aprendizagem. Candau (2016) faz a seguinte abordagem em relação à essa padronização dos currículos:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (Candau, 2016, p. 807).

Por esse olhar, percebe-se que já existe um esforço no sentido de desenvolver uma prática pedagógica que mobilize os educadores para a (re)elaboração de suas propostas curriculares orientadoras, de forma que conte cole as diferenças, que considerem as subjetividades dos educandos do Ensino Fundamental, uma vez que cada sujeito que chega a uma instituição de ensino traz uma bagagem cultural que faz parte das suas vivências, da construção de sua identidade e da própria constituição histórica.

Para Oliveira e Chizzotti (2020, p. 1.360), o currículo enquanto “[...] ambiente cultural, de conhecimento e comunicação reveste-se de valores e epistemologias objetivas e subjetivas que se expressem na formação que, necessariamente, precisa acompanhar as movimentações humanas”. Por essa perspectiva, torna-se primordial um planejamento que priorize a interculturalidade do ambiente cultural que é diverso e considere, também, o contexto em que o estudante esteja inserido. A existência de movimentações humanas no ambiente escolar que surgem quando da sistematização de currículos que não seguem modelos padronizadores é destacada por Candau (2016):

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências ‘insurgentes’ que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas (Candau, 2016, p. 807).

O trabalho com a realidade local, ou melhor, com as culturas locais, seria o primeiro passo para considerar essa interculturalidade insurgente, já que durante muito tempo os livros didáticos priorizavam apenas as realidades históricas que eram bem

distantes dos estudantes. Por essa compreensão, concordamos com Souza (2008, p. 12), ao ressaltar que “[...] todo currículo ou programa de estudos opera uma seleção no interior da cultura, daí decorre a importância das escolas como instâncias de preservação da herança cultural de uma época”.

Em relação ao Ensino Fundamental, os documentos normativos serviram para contextualizar o entendimento das abordagens dos referenciais, trazendo à tona as suas especificidades. Nessa perspectiva, é relevante citar as três leis que embasaram a educação do Brasil (Lei 4.024/1961, Lei 5.692/1971 e Lei 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (2019). Ademais, todo o diálogo qualitativo que desembocará nos resultados e análises se fez possível a partir da aplicação das fases da *Análise de Conteúdo* orientadas por Bardin (2011, p. 124): “1) A pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Neste encontro de norteamentos teórico-metodológicos que embasaram as nossas análises das fontes oriundas da rede municipal de Formosa do Rio Preto-BA, recorremos também à Nascimento (2016) para destacar que a noção de *interculturalidade* é uma forma de conceber a diversidade cultural. Ela é ainda uma construção histórica que tem como um de seus pilares a história da educação de cada contexto vivido pelas comunidades que frequentam o ambiente escolar.

Para perfazer essa escolha, adentraremos a seguir o tópico que historiciza um recorte dessa realidade no município estudado. E como continuidade, apresentaremos a trama que especifica o adensamento de nosso objeto.

O Ensino Fundamental em Formosa do Rio Preto: uma história da educação no Oeste da Bahia

O processo de construção das análises da pesquisa no entorno de nosso objeto de estudo, exigiu que pautássemos uma parte da história do Ensino Fundamental em Formosa do Rio Preto, sendo oportuno fazer uma breve historicização em relação ao surgimento do município, recorrendo principalmente aos documentos que tratam da educação, os quais também contêm elementos referentes ao contexto histórico, bem como à obra da Professora Estér Dias (2001), que escreveu sobre a respectiva espacialidade sempre com um olhar para a educação.

Assim, registros presentes no Plano Municipal de Educação, elaborado no ano de 2015, demonstram que o município era povoado por indígenas da etnia Tapuia e que essa presença fora comprovada em função dos objetos, construções e restos mortais encontrados em vários sítios: “Os Tapuias, que habitavam o sertão brasileiro, destacavam-se nas imediações do sul do Piauí, norte de Goiás (hoje Tocantins) e noroeste da Bahia (atualmente oeste baiano) as tribos: Pimenteiras, Acaroases ou Acaroás, Xeréns ou Xerentes” (Formosa do Rio Preto, 2015b, p.13).

Em relação ao povoamento por colonizadores, consta no mesmo PME que, antes da vinda da Família Real para o Brasil (1808), a região já era habitada:

Já se achava nesta região o Sr. Amado Viana, fidalgo português que, por ter dirigido graves ofensas a uma dama da Corte, foi expulso da Universidade de Coimbra e transportado como degredado para o Brasil. Era dono de opulenta riqueza e, com seus inúmeros escravos chegou a cultivar trigo na Fazenda Canabrava, pertencente mais tarde ao Coronel Francisco Ângelo, casado com a filha de D^a Maria Ana de Almeida Rocha que, por informações de familiares, foi proprietária das terras da Fazenda Várzea Formosa, onde hoje se situa a sede do município de Formosa do Rio Preto. E assim iniciou o povoamento deste município (Formosa do Rio Preto, 2015b, p.13).

Ainda conforme o referido documento (Formosa do Rio Preto, 2015b), em 1716 já existia uma demonstração do trabalho colonialista realizado pelos padres Jesuítas. Conta-se, sem maiores esclarecimentos, que havia uma pequena capela que serviu de esconderijo para um religioso que sofria perseguição política. Os registros presentes nesse documento dão conta também de que nessa época a região ia sendo cada vez mais povoada e que no ano de 1800 essa população aumentou ainda mais:

Presume-se ter aumentado consideravelmente a habitação em Formosa com pessoas vindas da Vila da Barra (hoje município de Barra), da Vila de Campo Largo (hoje município de Cotegipe), do povoado de Santa Rita (atualmente município de Santa Rita), da Vila de Corrente do Piauí (hoje Município de Corrente do Piauí) e de regiões do norte de Goiás como São José do Duro (atualmente Dianópolis, no Tocantins) (Formosa do Rio Preto, 2015b, p. 13-14).

De acordo com os apontamentos presentes no PME (2015), no ano de 1815 o território do Rio Preto, que era ligado à comarca de Jacobina, passou a pertencer à Capitania de Pernambuco. Posteriormente, foi incorporado à província de Minas Gerais e somente em 1827 voltou a pertencer de forma definitiva à Bahia, com sede na Vila de São Francisco das Chagas da Barra do Rio Grande. Mas as mudanças não paravam de acontecer e se adensaram no século XX que:

[...] mais tarde, por volta de 1940, sob a Lei nº 119, datada de 26 de março, o povoado de Santa Rita de Cássia passa a ser vila e oito anos depois foi elevado à qualidade de município passando Formosa, consequentemente, a ser o segundo Distrito deste município (Formosa do Rio Preto, 2015b, p. 14).

Ainda neste ciclo de mudanças políticas pelas quais passava o país no entorno do ano de 1940, período de governo ditatorial, o Presidente Getúlio Vargas decretou a alteração dos nomes de vários lugares. E conforme consta no PME (2015), Santa Rita passou a se chamar Ibibetuba, e o distrito de Formosa, recebeu o nome de Itajuí, cujo significado seria de uma vila construída em cima de um morro sobre pedras miúdas. No entanto, conforme relatos de memórias de pessoas mais idosas, presentes na historiografia de Dias (2001), no decorrer da história local essa alteração não durou muito tempo, pois a população se opôs e realizou protestos o que fez com que o lugar voltasse a ser chamado Formosa, só mais tarde foi alterado para Formosa do Rio Preto. Para Brito (2012) esse movimento de (des)construção de topônimos faz parte da dinâmica linguística que caracteriza a instituição de uma sociedade e a construção de seus espaços, concomitantemente às representações que se estabelecem ao nomear ou mudar suas denominações.

Conforme Dias (2001), os registros de um processo de ensino sistematizado, mas ainda de maneira informal, constam a partir do ano de 1910. A autora relata que o “[...] Professor Pires, procedente do Sul da Bahia e a Senhora Madalena, da cidade de Gameleira Suruá-Bahia desempenharam um papel importante na alfabetização daquele povo [...]” (Dias, 2001, p. 40).

Além desses dois educadores, a história da educação de Formosa do Rio Preto-BA é marcada pela chegada de uma menina que tinha apenas 12 anos de idade no ano de 1917, vinda da cidade da Barra. De acordo com Ester Dias:

A Professora Rosita Teixeira, que durante 33 anos lutou incessantemente pela causa, com sua escolinha particular Nossa Senhora das Vitórias, e mais tarde, em 1942, juntamente os Professores: Antônio Soares e Zélia Araújo do Ateneu 2 de julho, de onde ao completar a 5ª série primária, os jovens conforme o poder aquisitivo dos pais se dirigiam para a cidade mais próxima Corrente do Piauí, em cujo Colégio de renome IBI Instituto Batista Industrial, fariam o ginásio. O curso de formação para o magistério era feito em Barra ou Barreiras. Assim, começaram a chegar diplomadas as primeiras filhas de Formosa para ensinar (Dias, 2001, p. 40). [sic]

Somente na década de 1940 começaram a chegar as “[...] Professoras Públicas vindas da cidade de Barra do Rio Grande, pois a essa altura tinha acrescido muito o número de habitantes na Vila de Formosa [...]” (Dias, 2001, p. 41).

Nessa época não havia grupos escolares, as escolas funcionavam em casas particulares, alugadas ou cedidas. Ainda contextualizando essa história pelo aporte educacional de Formosa do Rio Preto, Dias (2001) faz referência às professoras e à metodologia desenvolvida por elas:

Dentre essas professoras quero citar os nomes de algumas: Prof^a Juraci, Prof^a Elenir, Prof^a Zizi, Prof^a Zenaide, Prof^a Emelita, Prof^a Luzia e outras que me falham a memória. Nessa época, as aulas eram ministradas de maneira rígida, não desprezando, porém, a pedagogia do amor, que tudo construía. O aluno empenhava-se para aprender e não somente ganhar “notas” através de colas ou pescas (Dias, 2001, p. 41). [sic]

Outrossim, a mesma autora destaca ainda o currículo da época que baseava-se na “[...] dissertação sobre algo importante da história, identificação de datas, conjugação de verbos e problemas matemáticos a serem resolvidos no quadro negro etc”. E naquela época, havia avaliações escritas e orais, em que:

[...] as avaliações orais eram assistidas por uma banca examinadora e ainda com a presença de todas as autoridades escolares [...], a prova oral era aplicada da seguinte forma: em uma bandeja sobre a mesa, eram colocados bilhetes enrolados, com as questões a serem desenvolvidas pelos alunos que as tirassem, conforme a matéria [...] (Dias, 2001, p. 41).

As informações encontradas sobre a história da educação de Formosa do Rio Preto contribuíram para que, aos poucos, o entendimento sobre a importância do Ensino Fundamental fosse se consolidando, não somente por ser a etapa mais longa da Educação Básica, mas também por ser o marco inicial dos estudos na maioria dos municípios do tão plural Brasil quando ainda se falava em Ensino Primário. Complementando essa análise, os dois primeiros prédios escolares do município foram construídos na década de 1940, sendo um na zona suburbana e outro no povoado São Marcelo. Esse fato foi um balizador para a educação daquela comunidade. Aos poucos, o ensino estava sendo ampliado, bem como as oportunidades de aprendizagem para o povo do Distrito de Formosa. Somente após a emancipação do município no ano de 1961, foi construído o Grupo Escolar Francisco Ângelo, posteriormente chamado de Colégio Municipal Coração de Jesus. E já em 1967 “[...] foi criado o Colégio Cenecista que passou a funcionar no prédio construído na zona suburbana da cidade” (Dias, 2001, p. 43).

Cabe sinalizar a importância da criação do Colégio Cenecista, uma vez que, segundo os apontamentos do PME (2015), no primeiro momento ofertava apenas as séries referentes ao antigo 1º Grau, passando mais tarde a funcionar também o 2º Grau, o que possibilitou a formação de professores e professoras para o magistério, em uma instituição que funcionava no próprio município. Assim, o número de profissionais para atender o Ensino Primário foi gradualmente sendo ampliado.

Consonante Dias (2001), entre 1968 e 1984 foram construídos os seguintes grupos escolares: Grupo Escolar Dr. Luiz Viana Filho, Grupo Escolar Isabel Araújo da Silva, Grupo Escolar Professor Edgard Santos e o Grupo Escolar João Durval Carneiro. Essa ampliação aconteceu em decorrência da demanda educacional, pois à medida que a população aumentava, havia também a necessidade de novas escolas para atendê-la. E, mesmo assim, ainda era necessário criar turnos alternativos para que as crianças do antigo Ensino Primário fossem atendidas, a exemplo do turno intermediário, que funcionava no horário das 10 horas e 30 minutos às 14 horas.

Os grupos escolares que ofertavam o Ensino Primário eram pertencentes à Rede Estadual de ensino. Ademais, no contexto da história da educação do referido município “foram criadas algumas creches, iniciativa da Igreja Católica na pessoa de padres estrangeiros em parceria com a Prefeitura Municipal” Dias (2001, p. 43). Nesse processo de expansão do ensino, foram fundadas também duas escolas particulares, sendo uma no ano de 1986 e outra em 1995. Esta última contribuiu muito no sentido de trazer práticas inovadoras para a cidade, pois a metodologia era pautada na abordagem de Emília Ferreiro, como afirma Dias (2001):

Esta nova pedagogia, criada a alguns anos é fruto de um trabalho da pesquisadora Emilia Ferreiro, aplicado na teoria do psicólogo Piaget, o qual veio constatar que a criança aprende segundo sua própria lógica, mesmo quando esta se choça com outros métodos de alfabetização (Dias, 2001, p. 44).

Outras escolas foram construídas no período de 1997 até o ano de 2020. Atualmente, a Rede Municipal possui 31 instituições em pleno funcionamento, conforme registros do atual Documento Curricular Referencial do Município de Formosa do Rio Preto, (DCRMFRP, 2020, p. 37). Somente uma dessas unidades não contempla o público do Ensino Fundamental, a Escola Municipal Casulo, que oferta apenas Educação Infantil.

Para mais, segundo registros encontrados na página virtual da Secretaria Estadual de Educação, a municipalização do Ensino Fundamental aconteceu no ano de 1998, tendo como objetivo a transferência das matrículas dos alunos pertencentes ao Estado para as Redes Municipais. Isso se deu de forma progressiva, visando a elevação da qualidade do ensino:

Em 1998, o Governo do Estado, com o intuito de aperfeiçoar os mecanismos de distribuição de responsabilidades entre Estado e municípios, criou o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, através do Decreto nº 7.254 de 20/03/1998, posteriormente alterado pelo decreto nº 7.685 de 08/10/1999, permitindo o início do processo de municipalização do ensino fundamental. O Programa foi criado com o objetivo de assegurar a universalidade do ensino fundamental obrigatório, garantindo-se a celebração de convênios com os municípios interessados, observando-se as peculiaridades locais e regionais e a capacidade técnica administrativa-financeira do município (Bahia, 2022, p. 1).

Até o ano de 1991, somente o Colégio Cenecista Professora Rosita Teixeira oferecia o Curso de Magistério para aqueles que podiam pagar ou conseguiam bolsas de estudo. Diante desta realidade, o então prefeito Altino Santiago foi sensível à necessidade da população e resolveu assumir também o encargo do atual Ensino Médio, à época 2º Grau, que passou a ser oferecido gratuitamente a partir do ano de 1992 no Colégio Municipal Coração de Jesus, onde também fora disponibilizado o Curso de Magistério, o que contribuiu para ampliar mais rapidamente o número de professores formados no município. Também como política de fomento à educação, os formandos que se destacavam no Curso de Magistério já eram prontamente convidados a ministrar aulas para a rede municipal no ano letivo seguinte.

Conforme registra o Projeto Político Pedagógico (Formosa do Rio Preto, 2018, p. 7): “[...] de 1992 até 2011 esse colégio foi fundamental para a formação inicial de grandes profissionais que continuam atuando na educação de Formosa do Rio Preto e em outros lugares do Brasil”. E para que os professores da rede municipal tivessem acesso a uma formação em nível superior, em 2002 foram firmadas pela prefeitura parcerias com a Universidade Estadual do Piauí e em 2006 com a Universidade do Estado da Bahia. Posteriormente, chegaram algumas faculdades particulares que funcionavam em prédios públicos cedidos pelos gestores. Hoje, três dessas faculdades possuem sede própria no município.

Diante dessas informações, percebe-se que, a preocupação com a formação em nível superior para os professores e professoras teve início somente seis anos após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, cujo Artigo 62 deixa claro a necessidade dessa garantia:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 39).

Desse modo, trazer discussões sobre a formação dos professores da Educação Básica é sinalizar que ela faz diferença no desenvolvimento da prática pedagógica dos profissionais que desenvolvem a docência no Ensino Fundamental. Acreditamos ainda que a trajetória formativa do/da professor/professora também aponta elementos para que se pense em um ensino que contemple a educação intercultural.

Para Freire (2013, p. 28), “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz faz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar para dar certo.” A abordagem do autor aponta para a necessidade de oferecer situações que favoreçam a produção do conhecimento no dia a dia do ambiente escolar. Isso também se faz com a elaboração e a adoção de marcos orientadores para o ensino.

Chegando na segunda década do século XXI, o Ensino Fundamental em Formosa do Rio Preto passou a ser orientado pela Proposta Curricular de 2011, documento que destina os capítulos 6 e 7 para essa etapa da Educação Básica. A Proposta Curricular de 2011 registra orientações acerca dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o ano de 2020, momento em que o referido documento foi reelaborado e homologado.

As modalidades Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva também foram contempladas dentro da etapa do Ensino Fundamental no documento que vigorou até o final de 2020. No referido contexto, o ano citado foi um marco para a educação de Formosa do Rio Preto, uma vez que, passados 9 (nove) anos da elaboração do primeiro documento curricular oficial fundamentado nos PCN, outro documento passou a orientar toda a rede municipal, o qual foi reelaborado com base nas informações da Proposta Curricular 2011, mas levando em consideração a primazia da Base Nacional Comum Curricular (2017) que atualmente normatiza o ensino básico em todo o Brasil.

Para os anos Iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, a grade curricular está organizada com os componentes curriculares da BNCC (2017) e de uma parte diversificada. O DCRMFRP (2020) contemplou em sua estrutura organizacional as modalidades que compõem o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Formosa do Rio Preto, sendo elas: Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas; Educação do Campo; Educação Escolar Quilombola; e, Educação Especial e Inclusiva.

Portanto, dialogar com os marcos legais que serviram de base para a elaboração dos documentos curriculares que orientaram/orientam o Ensino Fundamental em Formosa do Rio Preto, bem como percorrer o contexto histórico que instituiu essa etapa tão importante da Educação Básica no município, serviu para melhor observarmos e compreendermos a presença da interculturalidade, ponto que analisaremos na seção a seguir.

A presença da interculturalidade nos documentos curriculares que orientaram/orientam o Ensino Fundamental na rede municipal de Formosa do Rio Preto-BA

Em relação à cultura local, a primeira Proposta Curricular (Formosa do Rio Preto, 2011, p. 17), em seu segundo capítulo, de forma sutil, registra a importância de uma educação pautada na “[...] criação e recriação de saberes e valores, respeitando as diferenças locais e necessidades individuais de cada escola [...]”. No entanto, o DCRMFRP (2020) trata da cultura local na apresentação do documento e destina a primeira seção do segundo capítulo para abordar os cenários e as identidades curriculares locais. Esse registro já situa o leitor, ainda que resumidamente, em relação ao contexto histórico e educacional do município, à “necessidade de uma sintonia entre o local e o global, mostrando a importância de uma proposta curricular diversificada, mas integrada ou unificada no sentido de atender toda a diversidade” (Oliveira e Chizzoti, 2020, p. 1.371).

O pensamento dos autores leva-nos a entender que há necessidade de ampliação desse tópico, uma vez que não há referências às manifestações culturais que fazem parte da identidade do povo formosense, muitas delas centenárias, como os festejos do padroeiro da cidade (Sagrado Coração de Jesus), os reisados, dentre outras. Conforme Oliveira (2015, p. 35), “[...] 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 tornar-se e fazer-se.”

Nessa perspectiva, recorremos a Paulo Freire, quando, em relação a cultura e à importância dela para o homem, afirma:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (Freire, 2021, p. 38).

Essa abordagem de Freire, proporciona problematizar que só é possível conceber um currículo em que a interculturalidade esteja presente se a cultura local também for utilizada como instrumento para a aprendizagem e para a transformação dos sujeitos que estão inseridos no processo de ensino. Dessa maneira, é fundamental extrapolar os livros didáticos que geralmente enfatizam culturas bem distantes da realidade local e inserir as manifestações culturais de Formosa do Rio Preto no currículo oficial que norteia o trabalho de cada unidade escolar do referido município.

Como um dos resultados da pesquisa, ao analisar as modalidades que fazem parte do Ensino Fundamental, foi possível identificar que a Proposta Curricular de 2011 apresenta textos referentes à Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. Especifica que o currículo precisa inserir obrigatoriamente os Temas Transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Também registra “[...] a necessidade da inserção das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena [...]” (Formosa do Rio Preto, 2011, p. 28). Desse modo, é notório que a primeira Proposta indicou de forma generalista pontos relacionados à interculturalidade, ainda que sem incluir um texto específico para cada temática.

Já o DCRMFRP (2020) traz na parte introdutória a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EPJAI), Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, além dos temas integradores que revelam quatro elementos relacionados à presença da interculturalidade, sendo eles: Educação em Direitos Humanos; Educação para a Diversidade; Educação para as relações de gênero e sexualidade; e Educação para

as relações étnicos-raciais. Dentro desses temas, também estão a Educação para o Trânsito, Saúde na Escola, Educação Ambiental, Educação Financeira e para o Consumo, Cultura Digital e Educação Fiscal. Porém, não foi possível identificar uma orientação com ênfase no ensino da história e da cultura dos povos originários (indígenas), fator este que em parte se constitui numa espécie de silenciamento da Lei 11.645/2008.

O fato de o atual documento não fazer referência aos indígenas chamou a nossa atenção, pois a referida história e cultura precisa ocupar um lugar de destaque em qualquer documento curricular uma vez que, antes da invasão do Brasil pelos brancos portugueses, os povos originários já existiam com as suas culturas no território que hoje é o município. Ainda nesta discussão, mesmo que não haja comunidade identificada como indígena atualmente em Formosa do Rio Preto, há muitos descendentes, conforme consta na historiografia do município. Para Silva (2019), essa é a realidade das ações afirmativas no âmbito escolar, onde a

[...] obrigatoriedade da inserção das temáticas em sala de aula, são conhecidas como ações afirmativas, uma vez que reconhece a escola enquanto lócus de formação de cidadãos, afirmindo a relevância da mesma em promover a valorização das matrizes culturais brasileiras, mesmo ainda portando uma série de deficiências e lacunas. A partir dessas ações afirmativas, alguns aspectos merecem ser evidenciados, como a proposição do reconhecimento e valorização dos indígenas como sujeitos de direitos; o reconhecimento da diversidade sociocultural indígena no país, ao contrário da tendência homogeneizadora e a reflexão acerca da necessidade de valorização das culturas indígenas também em espaços não indígenas, uma vez que a sua contribuição transcende os limites de suas aldeias. Falar sobre a aprovação de uma lei para garantir a discussão e o reconhecimento das contribuições dos povos originários de uma nação soa um tanto estranho aos ouvidos, pois esse reconhecimento deveria ser natural, visto que todo brasileiro possui em si características étnicas dos povos que o antecedeu. Porém, uma exigência legal por si só não garante que a abordagem seja feita de forma justa (Silva, 2019, p. 59-60).

As colocações da autora consubstanciam a compreensão da necessidade de inserir uma seção esclarecendo a questão da história e da cultura indígena no DCRMFRP (2020), já que a promoção de uma educação intercultural perpassa pela valorização das diferentes etnias, para o que corrobora Repetto (2019) ao dizer que:

[...] os debates sobre interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas. Isto no contexto das políticas indigenistas, as quais tratam os povos indígenas, desde a formação dos Estados nacionais, como um problema. É comum na América Latina o enunciado do “problema indígena”, para se referir aos povos indígenas, como se estes povos fossem um elemento que desafina na pretensa harmonia defendida pelas elites hegemônicas na construção dos Estados Nacionais (Repetto, 2019, p. 71).

Ainda evidenciando a necessidade de um currículo que considere a história e a cultura indígena, Nascimento enfatiza que:

Precisamente por terem sido posicionados numa escala racial inferiorizante, os povos indígenas foram usurpados de todos os seus direitos básicos sob a retórica colonial da salvação e da civilização e impedidos durante séculos de exercerem suas cosmovisões, nelas incluídas suas línguas e seus conhecimentos. A implementação da concepção intercultural na educação escolar, desde uma perspectiva crítica e 'para todos/as', assume um caráter decolonial urgente para que sejam repensadas as bases sobre as quais se dão as relações entre grupos culturais diferentes estabelecidas desde a colonização [...] (Nascimento, 2014, p. 16-17).

Continuando as discussões interculturais que pautam o nosso objeto, apesar do município em questão ter um dos maiores territórios no Brasil com várias comunidades

rurais, a Proposta Curricular de 2011 não cita nada referente à Educação do Campo, enquanto o DCRMFRP de 2020 destina uma seção para tratar dessa modalidade, abordando aspectos de grande valia no tocante à diversidade cultural existente em Formosa do Rio Preto, principalmente porque a maior parte das escolas da rede municipal de ensino está localizada na zona rural. Após a análise/comparação de ambos os documentos, concordamos com o seguinte entendimento:

Por seu papel no contexto da formação intelectual e social do homem, o currículo é compreendido como lugar de debate sobre as transformações sociais, dos desacordos e antagonismos ideológicos, mas que tem como busca acertos culturais circulados por ideais de aceitação e respeito dialógico aos distintos grupos e valorização da heterogeneidade. Esses aspectos convergem para a sociedade globalizada que vem procurando se moldar a partir da pluralidade (Oliveira e Chizzoti, 2020, p. 1.376).

É preciso lembrar ainda da importância das escolas do campo para a preservação da identidade cultural do povo de Formosa do Rio Preto. Conforme Silva (2019, p. 15), “talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. Sobre isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo registram, no Art. 2º, parágrafo único, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2013, p. 282).

Além da Educação do Campo, foi fundamental direcionar um olhar especial para a Educação Quilombola, já que a educação intercultural procura trazer à tona reflexões em relação às minorias, muitas vezes esquecidas ou silenciadas nos documentos curriculares. Foi possível visualizar que a primeira Proposta Curricular (2011) pontua apenas a necessidade de inserir a temática sobre a cultura afro-brasileira, enquanto que o DCRMFRP (2020) considera a Educação Quilombola uma modalidade presente no Ensino Fundamental, haja vista que o município passou a ter no ano de 2018 uma comunidade reconhecida como quilombola, Quilombo Buritizinho/Barra do Brejo.

Outras comunidades também apresentam características quilombolas, entretanto ainda carecem de um trabalho de conscientização dos seus representantes sociais para, posteriormente, empreenderem sua legalização. O currículo da rede municipal e, por consequência, das unidades escolares que atendem essas comunidades são essenciais ao processo de ressignificação dos saberes e do autorreconhecimento dos descendentes de africanos. A respeito disso, Souza (2019) confirma que:

A escola tem o seu papel e importante contribuição na proteção, incentivo, disseminação do conhecimento das tradições culturais e suas manifestações na cultura de um povo, principalmente pelo efeito que provoca na sociedade em relação ao ensino formal que desenvolve. Nesse sentido, inserir temáticas sobre a cultura e suas tradições pode possibilitar a construção de uma nova história no Brasil, em que as diferentes linguagens e modos de ser, produzam um novo sujeito e, assim, revolucionem o sistema educacional. E como a cultura tem relação com tradição, costumes e modos de vida de uma comunidade há a necessidade de ações pedagógicas escolares sustentadas por esses princípios. Assim, a escola estaria oferecendo meios de reconhecimento da diversidade dos povos que são compostos por diferentes agentes sociais (Souza, 2019, p. 106-107).

De 2011 para 2020 identificamos também um progresso no tocante ao modo como os documentos orientadores dialogam com pautas sociais caras à identidade do município, mobilizadas por movimentos sociais diversos - a exemplo dos étnicos, de

gênero e religiosos. No currículo de 2011, registrava-se apenas a necessidade de um trabalho voltado para a questão da orientação sexual e da pluralidade cultural, tratados como temas transversais. Já o DCRMFRP (2020), elaborado seguindo as orientações do Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (2019), preconiza um currículo que normatize o ensino ofertado nas instituições municipais trazendo à tona o respeito à diversidade nas suas mais variadas formas, desde a questão étnica, de gênero até às religiosas, em resposta às mudanças que estão acontecendo na sociedade.

No tópico referente à educação para as relações de gênero e sexualidade, o DCRMFRP registra que:

A escola é uma instituição de ensino importante no desenvolvimento e formação crítica do indivíduo, por isso há necessidade de discutir temas transversais como por exemplo, a sexualidade e relações de gênero, com o objetivo de promover um conhecimento amplo, evitando que os/as alunos/alunas tenham uma visão de sexualidade somente reduzida a questões biológicas (Formosa do Rio Preto, 2020, p. 101).

Sendo assim, compreendemos que abordar a questão de gênero nas unidades escolares não é fácil, pois as pessoas que fazem parte dos grupos cuja identidade difere da heteronormativa ainda são “invisibilizadas” por considerável parcela da sociedade. Além da falta de oferta de formação específica sobre o tema, também são escassos materiais didáticos formadores que tratem especificamente das discussões pertinentes. A isso ainda se somam os muitos preconceitos que pesam sobre a temática, sobretudo oriundos da dominação cultural cristã.

O atual documento curricular do município, pontua também que “[...] torna-se de extrema importância estudar estas questões relacionadas ao gênero e a sexualidade através de uma construção social no âmbito escolar [...]”, uma vez que essas são essenciais para diminuir a desigualdade de gênero existente em nosso país” (Formosa do Rio Preto, 2020, p. 101).

Para Silva (2019, p. 91): “o próprio conceito de gênero tem uma história relativamente recente”. Assim, perceber que o documento curricular apresenta um tópico para tratar de uma temática que ainda é vista como um “tabu” para uma sociedade tão preconceituosa, permite-nos compreender que não basta apenas que as normas estejam presentes no currículo, é urgente que tudo isso que lá está posto, possa de fato ser vivenciado no chão da sala de aula, pois só assim estaremos contribuindo para um ensino pautado na interculturalidade e também para a formação de sujeitos que considerem a diversidade e o respeito ao próximo. Afinal de contas, é função da escola acolher todos, já que o direito à educação é universal e inclusivo, independente de gênero.

Em um país tão plural como o Brasil é fundamental considerar todas as diferenças que constituem a identidade de cada sujeito. A respeito disso, consta no DCRB (2019):

Quando os currículos não dialogam com as temáticas da Educação para as relações de Gênero e Sexualidade, com e entre os sujeitos, as práticas de negação aos ‘diferentes’ são potencializadas, uma vez que deixam de prepará-los/empoderá-los para situações dentro e fora do ambiente escolar, como: abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTQIA+ (Bahia, 2019, p. 74).

Dante do que foi mencionado, ficou evidente que um Ensino Fundamental pautado no entendimento da concepção de interculturalidade, é uma forma de diminuir a invisibilidade, principalmente das minorias que muitas vezes são silenciadas. Sobre isso, Nascimento (2014) afirma que:

De forma geral, como se percebe, a concepção de interculturalidade, não só na arena educacional, mas nas próprias relações cotidianas que se estabelecem entre grupos culturalmente diferentes, põe em relevo a necessidade de se vivenciar um princípio básico da convivência humana, o da predisposição franca ao respeito mútuo e ativo por formas de vida, de pensar e de conhecer historicamente subjugadas e silenciadas e, principalmente, com elas aprender (Nascimento, 2014, p. 17).

Continuando o processo de análise dos dois documentos curriculares do município em estudo, foi possível estabelecer o seguinte quadro comparativo em relação à presença da interculturalidade no Ensino Fundamental:

Quadro 1: Presença da interculturalidade no Ensino Fundamental na Proposta Curricular 2011 e no DCRMFRP 2020

TEMAS DE INTERCULTURALIDADE	PROPOSTA CURRICULAR (2011)	DCRMFRP (2020)
IDENTIDADES CURRICULARES LOCAIS	- Denota a importância de um trabalho considerando os saberes e os valores, respeitando as diferenças locais.	- Apresenta uma seção especificando a importância da história local, tratando de forma resumida as questões culturais e educacionais.
CULTURA AFRO-BRASILEIRA	- A temática foi apresentada com intuito de atender a demanda de uma Lei Federal.	- Contém um texto específico para tratar da Educação Escolar Quilombola.
CULTURA INDÍGENA	- A temática foi apresentada com intuito de atender a demanda de uma Lei Federal.	- Percebeu-se a necessidade de inserir uma seção para aprofundar a cultura indígena, pois foi apenas mencionada na seção sobre as relações étnico-raciais.
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	- Registra as questões de gênero e sexualidade como um único tema transversal, de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.	- Exibe uma seção específica para abordar a educação para as relações de gênero e sexualidade.
RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS	- Identificou-se que a temática foi apresentada com intuito de atender a demanda da Lei Federal.	- Destinou-se uma seção específica para abordar essa temática, focando principalmente a questão do racismo estrutural com ênfase na Lei 10.639/2003.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	- Ênfase na Educação Inclusiva.	- Pontua que na escola inclusiva todos os alunos têm direito ao acesso e a permanência, “independente das condições, físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, religiosas, sexuais”.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Proposta Curricular (2011) e no DCRMFRP (2020).

Dessa maneira, constatou-se a presença da interculturalidade no Ensino Fundamental, conforme os documentos curriculares que orientaram/orientam o trabalho na Rede Municipal de Formosa do Rio Preto. Porém, levando em consideração o espaço/tempo em que o DCRMFRP (2020) foi reelaborado, ficou evidente que ele se aproxima mais de uma educação intercultural por estar mais demarcado pela diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e especificamente formosense. Para além disso, é urgente uma revisão no sentido de inserir uma seção para aprofundar a história e a cultura indígena e enfatizá-la não apenas na data em que se comemora o “dia do índio”, ou melhor, o dia dos povos originários.

Assim, mesmo havendo apontamentos para a necessidade urgente de se considerar uma educação que conte com as diferentes culturas, percebe-se que os debates em torno da interculturalidade ainda acontecem timidamente. Sobre isso, Nascimento (2014) destaca que:

[...] a noção de interculturalidade assume grande relevância, pois representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a coexistência de grupos étnicos e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos entre esses grupos (Nascimento, 2014, p. 2).

Certamente, questões voltadas à cultura dos povos originários precisam ser abordadas diariamente em função das múltiplas contribuições para a formação intercultural e identitária do povo brasileiro. Além disso, a Rede Municipal de Formosa do Rio Preto carece de considerar a sua ancestralidade para continuar orientando um ensino na perspectiva da interculturalidade na maior etapa da Educação Básica, procedendo assim como uma descolonização do seu currículo.

No condizente a observar a distribuição dos conteúdos elencados na Proposta Curricular (2011), foi possível verificar as disciplinas em que a presença da interculturalidade é mais perceptível. São as seguintes: Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Ciências e Educação Física. A seguir apresentamos exemplos que confirmam essa presença no quadro de conteúdos e nas expectativas de aprendizagem/objetivos que foram propostos para nortear o Ensino Fundamental no período de 2011 a 2020:

Quadro 2: Informações do quadro de conteúdos da Proposta Curricular 2011

DISCIPLINA	CONTEÚDO
História 1º Ano (p. 114)	<p>Eu: a história do nome (identidade)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Família: conhecimento da própria família (formação, interação e respeito) - Escola: reconhecimento das pessoas que nela trabalham, adaptação e socialização <p>Tradição e folclore</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras atuais, antigas e folclóricas - Histórias (narrativas)
Geografia 4º Ano (p. 151)	<p>Elementos que compõem o lugar (município)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos sociais: dados da população (gênero e número) e ocupação do rural X urbano, fatores que atraem a população ao município - Elementos naturais (relevo, hidrografia, clima, solo, vegetação) - Modificações da paisagem e os impactos ambientais - Desenvolvimento socioeconômico a partir do trabalho humano (relações de produção) agropecuária, indústria, comércio e serviços - Relações de interdependência entre o rural e o urbano (circulação de produtos e serviços) <p>Processo de formação do território de Formosa do Rio Preto considerando o espaço da Bahia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunidades indígenas, sertanejos, abertura de caminhos. (miscigenação de raças no oeste baiano.) - Emancipação do Município de Formosa do Rio Preto.
Arte 2º Ano (p. 124)	<p>Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> -Jogos dramáticos e teatrais (faz-de-conta), improvisações. Bonecos e máscaras feitos com materiais alternativos como tecidos, gesso e adereços diversos para expressar sentimentos. -Maquiagem. <p>Dança</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grupos folclóricos de Formosa do Rio Preto, conversa com os dançarinos, aprendizagem dos passos mais simples. -Dança espontânea.

Ensino Religioso 5º Ano (p. 166)	Escritos e textos sagrados que falam da imagem do Transcendente das tradições religiosas -Ensinamentos das tradições religiosas no contexto escolar. -Povo indígena/cultura/ritos/organização/crenças (valor da religião indígena). -O Transcendente nas práticas religiosas das diferentes tradições religiosas, como valor supremo. -Pluralidade religiosa: as diferentes expressões do Transcendente. -Escritos sagrados que falam da imagem de Transcendente das tradições. -A paz e o diálogo presentes nos escritos sagrados. -Valorização da participação de quem não se identifica com nenhuma religião.
Educação Física 5º Ano (p. 171)	Dança: -Primitivas, Indígenas e Cantigas de Rodas; -Quadrilha; -Cantigas de Roda; -Folclóricas e Regionais

Fonte: Proposta Curricular (2011).

Complementando as informações citadas, o quadro abaixo mostra a presença da interculturalidade nas expectativas de aprendizagem/objetivos:

Quadro 3: Expectativas de aprendizagens/ objetivos na Proposta Curricular 2011

DISCIPLINA	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM
Língua Portuguesa 6º Ano (p. 172)	Contar e recontar histórias ouvidas e lidas, respeitando a temporalidade e o encadeamento dos fatos.
Ciências 3º Ano (p. 139)	Identificar, no ambiente conhecido, diferentes recursos naturais que compartilhamos: água, ar, vento, solo, calor e luz solar por meio de observações diretas, fotos e ilustrações, observando e identificando regularidades e modificações naturais no clima (umidade do ar, temperatura, ventos, chuvas, luz solar) durante um dia, ao longo de alguns dias ou semanas e no decorrer do ano, reconhecendo e registrando regularidades no dia e na noite ao longo de dias, semanas e ano, como luz solar, temperatura, presença de nuvens e de chuvas, identificando alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade durante o verão (estação chuvosa).

Fonte: Proposta Curricular (2011).

As informações apresentadas nos dois quadros revelam que os aspectos relacionados à cultura local são presentes, porém, insuficientes uma vez que a cultura faz parte da vida de um povo e que o ambiente escolar é um espaço para reflexão e valorização dela. Dada a constatação, concordamos com Silva (2019, p. 23) ao afirmar que “cada povo tem em sua cultura características específicas que lhe imprimem a unicidade e o distingue dos demais povos [...]”, e que a cultura “[...] é uma ferramenta importante nesse contexto de representação dos valores e saberes tradicionais”.

Quanto ao DCRMFRP (2020), procuramos tecer um olhar para as competências de cada área de conhecimento proposta pela BNCC (2017) identificando que a interculturalidade se faz presente nas cinco áreas: Linguagens (que contempla os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física); Matemática, cujo componente recebe o mesmo nome da área; Ciências Humanas com os componentes curriculares de (História e Geografia); Ciências da Natureza com Ciências; e, Ensino Religioso, cujo componente apresenta o mesmo nome da área.

A seguir, apresentamos exemplos dos organizadores curriculares que comprovam a presença da interculturalidade. Procuramos registrar no quadro a seguir a habilidade

determinada pela BNCC (2017) e seguida pela equipe que elaborou o documento posteriormente, bem como as sugestões didáticas que a mesma equipe fez para auxiliar o trabalho do professor no momento da organização do planejamento.

Quadro 4: Informações dos organizadores curriculares do DCRMFRP 2020

ÁREA	HABILIDADE	SUGESTÕES DIDÁTICAS
Linguagens (p. 377,378 e 379)	<p>(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.</p> <p>(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de situações comunicativas de discussão de questões interdisciplinares e interculturais que impliquem o estudo de temas sociais relevantes para a comunidade local. - Estudos de textos poéticos da cultura local, nacional, tradicionais e aqueles referentes às culturas periféricas, especialmente os mais representativos e vivos nas culturas locais.
Matemática (p. 953)	(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e resolução de problemas a partir de situações diárias do uso do dinheiro; - Realização de uma feira com produtos alimentícios e utilização de cédulas e moedas de brinquedo.
Ciências Humanas (p. 1139)	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	<ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita sobre como as mudanças se manifestam na vida atual das pessoas na cidade em que vivem; - Produção de portfólio, coletivo ou individual, sobre a noção de permanência e as mudanças sociais e culturais na cidade de Formosa do Rio Preto. Por exemplo, situações, hábitos e costumes locais que parecem não ter mudado e que se repetem há gerações (determinados festeiros, modos de preparar alimentos, cantigas e brincadeiras, credices e superstições dentre outros);
Ciências 1022-1023	(EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e registro no município sobre as enfermidades mais comuns ocasionadas pela poluição sonora ou pelo excesso de exposição dos olhos à luz solar, e quais atitudes preventivas são as mais indicadas;
Ensino Religioso (p. 1204)	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.	<ul style="list-style-type: none"> - Textos; - Trabalho em grupo e individual; - Músicas;

	<p>(EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.</p> <p>- Valorizar a cultura local e os ensinamentos da crença popular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seminários; - Debates;
--	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores com base no DCRMFRP (2020)

Ao realizar a leitura dos organizadores curriculares, foi confirmada a presença da interculturalidade em todas os componentes curriculares. Essa constatação é um avanço para a Rede Municipal de Formosa do Rio Preto no processo de ensino/aprendizagem, já que a interculturalidade ainda se apresenta de forma tímida nos ambientes escolares em todo o Brasil. Sobre essa constatação, Sousa (2018) pondera que:

É a chamada educação intercultural que tem na identidade, na heterogeneidade e na diversidade os eixos definidores da interculturalidade e encara o ensino de valores como os da paz, da liberdade, da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e da compreensão como sendo de importância vital na promoção desse novo paradigma educativo (Sousa, 2018, p. 65).

Contudo, é preciso ainda muito aprofundamento para que a educação intercultural de fato ganhe mais protagonismo, principalmente no município pesquisado, certa vez que nessa realidade, o que analisamos, coaduna diretamente com a compreensão de Arroyo (2013) ao entender o currículo como um território em disputa. Assim, é necessário que aconteça uma “aprendizagem histórica intercultural” como expõe Silva (2019):

A aprendizagem histórica intercultural deve, portanto, reconhecer que para todas as situações de encontro entre os povos originários e as frentes de colonização existem experiências que foram narradas e que estão aí, para ouvirmos, para nos autoavaliarmos e para compormos possibilidades outras de viver, aprender e ensinar no mundo (Silva, 2019, p. 238).

Por fim, diante de um processo de formação educacional de uma sociedade que ainda precisa valorizar e ensinar sobre os seus mais diversos sujeitos, culturas e histórias, percebemos que no atual caminho curricular orientador de Formosa do Rio Preto existem carências de protagonismos locais que reconheçam e ensinem sobre as identidades que visibilizam a sua interculturalidade.

Considerações finais

Ao analisarmos se e como a interculturalidade se faz presente nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Formosa do Rio Preto/BA, os quais orientaram e orientam o Ensino Fundamental ali ofertado, percebemos que o movimento da história da educação local, acompanhou uma realidade nacional de expansão do ensino, dos grandes centros para territórios localizados geograficamente no interior do Brasil. Naquela historicidade em que se constitui município emancipado só na segunda metade do século XX, Formosa do Rio Preto viveu um movimento em benefício do crescimento da educação pública mesmo marcada pela ausência de um documento curricular de referência até a primeira década do século XXI. Ao longo de todo este período, cumpriam a função de elementos norteadores para o ensino desenvolvido na localidade os livros didáticos.

Outra constatação é a de que os referenciais norteadores citados, que também corresponderam às fontes histórico-educacionais - Proposta Curricular (2011) e Documento Curricular Referencial do Município de Formosa do Rio Preto (2020) -,

foram consideravelmente influenciados, em suas fundamentações epistemológicas e políticas, por marcos legais da Educação brasileira, sobretudo, aqueles que mais diretamente se direcionaram aos entendimentos curriculares do tempo histórico de cada uma delas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), para a primeira; e a Base Nacional Comum Curricular (2017), para a segunda.

O ato de perscrutar as fontes, desvelou ainda que o primeiro documento, intitulado Proposta Curricular (2011), já apresentava elementos que contemplavam a interculturalidade, ainda que de forma tímida. Nos textos introdutórios e na divisão dos objetos de conhecimento (conteúdos) de cada disciplina, a ênfase fora mais direcionada aos saberes relacionados à cultura local, mas também ao trabalho com as culturas afro-brasileira e indígena. Já no que diz respeito às discussões sobre gênero nada foi identificado naquele documento. Acreditamos que isso se deu em razão da pouca existência de discussões desta natureza no campo da educação à época, ou até mesmo dos resquícios de formações muito influenciadas pela religiosidade cristã dos profissionais que teceram a proposta curricular. Sabe-se que esse fator tem sido tradicionalmente demarcador da história da educação de nosso país desde o início da colonização. Houve, assim, um silenciamento dessas caras discussões, apesar dos Temas Transversais dos PCN já destacarem a Orientação Sexual como um de seus sete pilares desde o final dos anos 1990.

Em relação ao segundo documento analisado – DCRMFRP (2020), constatou-se a presença de mais elementos relacionados à interculturalidade no Ensino Fundamental, uma vez que enfatiza e concede espaço específico à Educação do Campo e à Educação Quilombola, e faz abordagem referente à Educação para a Diversidade, incluindo questões de gênero e de sexualidade. Acreditamos que, o fato desse documento tornar mais explícita a questão da interculturalidade se justifica pela ocorrência da orientação dada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), quando proporcionou formação para elaboração/reelaboração dos documentos curriculares em todo o Estado da Bahia, para os municípios que fizeram adesão ao processo formativo. Além disso, já havia à época, para servir de referência, o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019), que, em alguma medida contempla discussões que olham para a diversidade cultural tão demarcadora da interculturalidade. Cabe destacar também que a Base Nacional Comum Curricular preconiza a educação intercultural e seu conteúdo influenciou significativamente o documento construído mais recentemente.

Outra lacuna das mais evidentes, corresponde a pouca ou quase nula existência de menções à nossa ancestralidade originária. As histórias e culturas indígenas não têm protagonismo e nem são tratadas em profundidade em qualquer dos dois documentos curriculares investigados, apesar da promulgação da Lei 11.645 desde 2008. Talvez, por não existir no município nenhuma escola que atenda a esse público, uma vez que as comunidades indígenas são consideradas desaparecidas. Assim, cabe o questionamento se não há preocupação com a memória dos povos originários na educação local porque não há comunidades remanescentes, ou se não comunidades onde os habitantes se reconhecem como remanescentes de povos originários, porque lhes foi negada uma educação que lhes permita entender seu pertencimento étnico.

Em síntese, é urgente e necessário repensar essa representação étnica, história e cultural de nossa sociedade nos currículos e materiais didáticos, pois os povos originários possuem grande relevância para a história do Brasil. Estão em nós e em nosso chão, independentemente de haver ou não agrupamentos reconhecidos como indígenas em Formosa do Rio Preto, essa abordagem precisa ser feita de forma constante, consciente e atualizada não se limitando apenas a uma data comemorativa ou abordagens coadjuvantes em determinados conteúdos.

Referências

- Arroyo, Miguel G. *Curriculum, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia*. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. Salvador-BA, 2019.
- Bahia. *Municipalização*. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/municipalizacao>. Acesso em: 09/01/2023.
- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed.70. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- Brasil. *Lei nº 4024/1961*, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 06/02/2022
- Brasil. *Lei nº 5692/1971*, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 06/02/2023.
- Brasil. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16/04/2023.
- Brasil. *Lei nº 10.172/2001*, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional De Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172. Acesso em: 08/03/2023.
- Brasil. *Lei nº 11.114/2005*, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08/03/2023.
- Brasil. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07/06/2023.
- Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 21/03/2023.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 23/04/2023.

Candau, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n. 161, p. 802-820 jul/set. 2016.

Dias, Estér de Araújo. *Conto com você*: continuando a história de Formosa do Rio Preto. Formosa do Rio Preto: [s.n.], 2001.

Formosa do Rio Preto, BA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. 2011.

Formosa do Rio Preto, BA. *Lei nº 159*: dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial do Município, 15 de junho de 2015a.

Formosa do Rio Preto, BA. *Plano Municipal de Educação*. Diário Oficial do Município, 15 de junho de 2015b.

Formosa do Rio Preto, BA. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Sagrado Coração de Jesus*, 2018.

Formosa do Rio Preto, BA. Secretaria Municipal de Educação. *Documento Curricular Referencial do Município de Formosa do Rio Preto*. 2020. Diário Oficial do Município, 16 de dezembro de 2020.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

Freire, Paulo. *Educação e Mudança*, 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

Nascimento, André Marques do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. *Revista Sures*, n.3, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>. Acesso em: 11/01/2023.

Oliveira, Elialdo Rodrigues; Chizzotti, Antonio. Currículo e Contexto Multicultural: significações a partir da realidade vivida na formação docente. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.18, n.3, p. 1359-1380, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1359-1380>. Acesso em: 07/07/2023.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. *Paulo Freire*: gênese da educação intercultural no Brasil. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2015.

Repetto, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde a América Latina. Textos e Debates, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebeates/article/view/5986>. Acesso: 30/06/2023.

Serpa, Maria Augusta da Silva. *A interculturalidade no Ensino Fundamental: olhares para os documentos curriculares da rede municipal de Formosa do Rio Preto-BA*. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2023.

Silva, Thomaz T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 12^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Sousa, Mirtes Aparecida Almeida. *A diversidade na escola: concepções e práticas docentes*. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2432>. Acesso em: 06/05/2023.

Souza, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2. São Paulo: Cortez, 2008.

Contribuição dos autores

Maria Augusta da Silva Serpa: pesquisa e escrita.

Anderson Dantas da Silva Brito: orientação, escrita, supervisão e revisão.