

Reflexões sobre culturas, línguas e educação: um debate urgente

Roseli Gonoring Hehr¹, Erineu Foerste²

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que investiga como se constitui o projeto educativo num território campesino e plurilíngue. A partir do conceito de dialogicidade, fundamentado nos estudos de Bakhtin (2010) e Freire (2013), a pesquisa visa analisar se e como as culturas e línguas dos estudantes em contexto campesino se presentificam no tempo e espaço escolar. Cotejamos os conceitos de cultura e interculturalidade de Forquin (1993) e Candau (2002) aos estudos sobre direito linguístico, bilinguismo, plurilinguismo e contato linguístico de Altenhofen (2004) e Savedra (2021). Além disso, em Gramsci (2004) e Semeraro (2006), encontramos subsídios para compreensão do trabalho do professor como intelectual orgânico capaz de problematizar e estabelecer uma relação dialógica entre o contexto cultural da comunidade e os conhecimentos estabelecidos pela legislação educacional. Consideramos que as culturas e as línguas presentes nas comunidades lançam desafios no processo de escolarização e têm o poder de impulsionar a construção de um projeto educacional que considere o território campesino e plurilíngue.

Palavras-chave

Interculturalidade. Direito linguístico. Educação. Dialogicidade.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; participante do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq). E-mail: rosegonoring@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral pela Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen, Alemanha; professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; fundador e líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq); fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (NEPECES/UFES); coordenador do Programa de Educação do Campo (UFES). E-mail: erineufoerste@gmail.com.

Reflections on cultures, languages and education: an urgent debate

Roseli Gonoring Hehr³, Erineu Foerste⁴

Abstract

This work is part of an ongoing doctoral research investigation into how the educational project is constituted in a peasant and multilingual territory. Based on the concept of dialogicity, grounded in the studies of Bakhtin (2010) and Freire (2013), the research aims to analyze whether and how the cultures and languages of students in a peasant context are manifested in school time and space. We compared the concepts of culture and interculturality from Forquin (1993) and Candau (2002) with studies on linguistic rights, bilingualism, plurilingualism, and linguistic contact by Altenhofen (2004) and Savedra (2021). Furthermore, in Gramsci (2004) and Semeraro (2006), we found support for understanding the teacher's role as an organic intellectual capable of problematizing and establishing a dialogic relationship between the cultural context of the community and the knowledge established by educational legislation. We believe that the cultures and languages present in the communities pose challenges in the process of formal education and possess the power to drive the construction of an educational project that takes into account the peasant and multilingual territory.

Keywords

Interculturality. Language law. Education. Dialogicity.

³ PhD student in Education at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; participant of the Cultures, Partnerships and Rural Education Research Group (UFES/CNPq). E-mail: rosegonoring@gmail.com.

⁴ PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; post-doctoral internship, Erziehungswissenschaftliche Fakultät of the Universität-Siegen, Germany; full professor, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; founder and leader of the Cultures, Partnerships and Rural Education Research Group (UFES/CNPq); founder and coordinator of the Center for Studies and Research in Countryside, City and Social Education (NEPECES/UFES); coordinator of the Rural Education Program (UFES). E-mail: erineufoerste@gmail.com.

Para iniciar: nossa história e a diversidade cultural e linguística

O Brasil é um país conhecido pela grandiosidade de seu território, pelas belezas naturais, pela Floresta Amazônica, guardiã de uma biodiversidade ímpar. Igualmente grandioso é o povo brasileiro, também conhecido por sua diversidade étnica e cultural. Porém, em proporções tão grandes quanto as da diversidade, existem as desigualdades sociais do país.

Nos registros da História do país, quando os portugueses aqui chegaram em 1500, essa terra já era habitada por pessoas que foram denominadas índios, porque “acreditavam” ter chegado às Índias. Após a chegada e instalação dos portugueses, muitos outros povos vieram para o Brasil, uns, contra a própria vontade, foram forçados a vir; outros, vieram em busca de uma vida melhor, deixando voluntariamente suas terras natais. Assim, africanos escravizados, europeus, entre eles muitos alemães, italianos e asiáticos esperançosos se juntaram no Brasil.

A História da formação do povo brasileiro narra dos grandes contingentes imigratórios europeus, que no final do século 19 e início do século 20 vieram para o país de forma voluntária, diferente dos africanos que foram trazidos em condições sub-humanas, pelo tráfico de escravos, e desembarcaram por aqui na primeira metade do século 16. De acordo com Cavalcanti,

[...] os imigrantes europeus vieram em maior número após a Abolição da Escravatura, dada à necessidade de repor a “mão-de-obra” negra. Ou seja, até 1836 o fluxo de imigração era de portugueses e africanos. Entre 1836 e 1968, cerca de 5 a 7 milhões de imigrantes se instalaram na região Sul e Sudeste, especialmente em zonas rurais (Cavalcanti, 1999, p. 390).

Povos diversos, cada um com seus costumes, comidas, danças, histórias e línguas se juntaram nessa terra constituindo o povo brasileiro, reconhecido não só pela diversidade étnica cultural, mas pela miscigenação. Como afirma o mesmo autor, os imigrantes buscaram, principalmente, as zonas rurais, e, assim, ainda encontramos forte presença de famílias de descendentes de imigrantes em muitas regiões campesinas de nosso país, que conservam suas línguas maternas e as tradições de seus antepassados.

Demarcando esse tempo histórico de imigrantes que chegaram para suprir a mão de obra escravizada, ressaltamos, entre as inúmeras dificuldades enfrentadas, a falta de acesso e investimento na educação nas zonas rurais/campesinas de nosso país. Nossa História registra que só se olhou para o campo quando o êxodo rural se tornou um problema. No início do século 20 teve início o debate sobre a educação escolar rural, numa política compensatória, que buscava conter o êxodo rural e garantir o aumento da produção agrícola, conforme

verificado no Parecer CNE/CEB nº 36/2001, no qual consta que a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, apesar de o Brasil ter sido considerado um país eminentemente agrário.

É a partir de 1934 que o tema tem destaque e abrangência. No entanto, a maioria dos textos constitucionais trata do assunto de forma periférica e residual. As verdadeiras mudanças na forma de tratar a educação escolar do campo ocorreram em decorrência dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. Como referência, citamos a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia/GO em 1998, que teve como objetivo recolocar na agenda política do país, o rural, e a educação que acontece nesse contexto.

A educação campestre exige um olhar para a diversidade dos sujeitos que constituem essas comunidades, para o qual focalizamos as questões culturais e linguísticas. Bortoni-Ricardo (2005) afirma que é indispensável, ao se estudar a língua, levar em consideração variáveis extralinguísticas-socioeconômicas e históricas e defende existir uma dualidade linguística representada pelas modalidades urbana *versus* rural. Essa dualidade ocorre desde a colonização do Brasil, quando a língua trazida para o nosso país pelos portugueses se conservou nos grandes centros de colonização e no litoral devido ao intenso intercâmbio comercial e cultural com Portugal.

De acordo com Morello

A história da formação do Estado brasileiro é também uma história de exclusão étnica e linguística atrelada à constituição do Estado, da nação e da cidadania pela via da língua portuguesa como única língua oficial e legítima. Essa história silenciou e desvalorizou as centenas de outras línguas – aproximadamente 300 nos dias de hoje – faladas por milhares de brasileiros nos mais variados espaços sociais (Morello; Marci, 2016, p. 17).

Além da política monolíngue como afirma a autora, nossa história também é marcada pelo maior investimento nas cidades em detrimento do campo. No âmbito educacional, as comunidades campestres ficaram subjugadas a um ensino que não necessitava de muitos investimentos, tanto no que se refere a recursos humanos como no que diz respeito a equipamentos e recursos didático-pedagógicos, o que até hoje faz com que muitas pessoas entendam o campo como lugar de atraso e retrocesso. Dessa forma, durante muitos anos, essas comunidades e educandos foram considerados como aqueles que “qualquer coisa serve”, afinal “para se trabalhar na roça não é preciso estudo!”.

[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. Uma escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 16).

Salientamos que escolas em comunidades camponesas precisam estar atentas ao debate que se fortaleceu desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em que se defendeu que uma educação básica do campo

[...] tem que incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 26).

Devido à constituição e à ocupação do território brasileiro com a chegada dos imigrantes, ocorreu que muitas comunidades tradicionais se organizaram em territórios camponeses e mantiveram suas culturas e línguas de imigração. Nesse cenário, a cooficialização de línguas minoritárias, além de reconhecer o direito linguístico, reconhece-as como direito e colaboram na manutenção de valores culturais dos sujeitos que não têm a Língua Portuguesa como L1⁵. É uma forma também de romper com o monolinguismo institucional brasileiro (Decreto de 1759 do Marquês de Pombal), que afetou diretamente as línguas utilizadas pelos povos indígenas, bem como a política linguística (Decreto Lei nº 406/1938) implantada no período do Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), caracterizada por uma violenta repressão linguística e cultural que afetou diretamente as línguas de imigração no Brasil, com a política de “nacionalização do ensino”, cujo objetivo era defender a construção de uma identidade nacional (Castro, 2021).

De acordo com Bagno (2009, p. 31), “muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos”. Entre os vários órgãos públicos temos a escola, que, ao privilegiar a norma culta, cria um abismo entre a instituição e os educandos, que se estende às famílias deles. Essa mesma dificuldade ocorre também em outros setores dos serviços públicos, como nos postos de saúde, bancos e administração

⁵ L1 – Termo utilizado para designar língua materna, primeira língua que se aprende.

pública em geral, nos quais cidadãos que têm o pomerano como L1 e baixo ou nenhum grau de escolarização enfrentam sérios problemas de comunicação, vez por outra precisando do apoio de outras pessoas, que atuam como intérpretes.

Este estudo compreende que a escola é um espaço-tempo que contribui e estimula a formação de sujeitos autônomos e nos valem de uma perspectiva sócio-histórica que considera o contexto social, histórico e cultural e a importância dele para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, escolas situadas em território camponês e plurilíngue e constituídas por sujeitos históricos e culturais precisam de um olhar atento para essa diversidade, a fim de garantir os direitos dos sujeitos camponeses a uma educação pública que respeita e valoriza as mais variadas formas de culturas e línguas. Nesse sentido, recorreremos à Legislação Nacional a fim de compreender como os documentos oficiais tratam essas questões.

Do direito a uma educação que respeita a diversidade cultural e linguística dos sujeitos

No que tange à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, define que

Art. 26 – Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Em outras palavras, a LDB, por meio do artigo citado, garante uma parte diversificada de acordo com as características regionais. Na primeira redação do Art. 26 havia flexibilidade para a oferta de uma língua estrangeira moderna, em que Estados e Municípios poderiam optar:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996).

Posteriormente, passou a vigorar com a seguinte redação: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”, redação dada pela Lei nº 13.415/2017.

Observamos um retrocesso na legislação, uma vez que a nova redação cerceou a oferta de outras línguas estrangeiras modernas, que em determinados territórios são mais significativas por questões culturais, seja de imigração ou de fronteiras, como é o caso, por exemplo, do italiano, do alemão e do espanhol. É importante destacar que o texto da primeira redação propunha que cada comunidade escolar escolhesse as línguas estrangeiras modernas a serem estudadas, a partir das realidades locais específicas, considerando os contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou imigração, comunidades indígenas, entre outras.

O § 3º do Art. 32, que trata do ensino fundamental regular, e diz que esse “será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Para o Ensino Médio, no Art. 35 lemos:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

A legislação educacional resguarda a prevalência da Língua Portuguesa e, na sequência, como segunda língua torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa, em um território marcado pela diversidade cultural.

Apesar de uma sutil abertura para a oferta de outras línguas estrangeiras, observa-se que as línguas minoritárias sequer são mencionadas. Muitas são as lutas de diversos grupos para o reconhecimento e a valorização de suas línguas maternas. De acordo com Altenhofen (2004),

[...] o tema da diversidade cultural do Brasil começa a ganhar espaço no discurso oficial. O trabalho no âmbito da política linguística em defesa da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das comunidades indígenas foi fundamental para os avanços conquistados. Resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionados na legislação vigente (Altenhofen, 2004, p. 88).

O Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), é um marco para as lutas de reconhecimento e valorização linguística em nosso país:

Art. 1º Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira (Brasil, 2010).

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em seu Art. 2 apresenta dez diretrizes. Destacamos os Incisos “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e “X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

A legislação vigente, entre retrocessos e conquistas, diz da erradicação da discriminação e da promoção aos direitos humanos, à diversidade, e, conforme o Art. 7 da referida Lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, atuarão para atingir as metas e implementar as estratégias nela previstas.

A dialética entre culturas, línguas e educação: o professor como intelectual orgânico

A palavra cultura é diversa em sentidos e significados. Realizar uma pesquisa que tenha como um de seus descritores a palavra “cultura” e seus desdobramentos, culturas e interculturalidade, apresentam-se como um desafio, considerando a enorme variedade de definições e conceitos atribuídos ao termo, inclusive figurando em outros campos epistemológicos.

Das tantas acepções encontradas, em Forquin (1993), Candau (2002) e Brandão (2009) fundamentamos nosso arcabouço teórico. A partir dos estudos deles, estabelecemos aproximações com as características do território delimitado para nosso estudo, que tem tradições bem marcadas de grupos caracterizados como minoritários, dentre elas as questões linguísticas.

Brandão (2009, p. 717) apresenta a cultura a partir da visão material e imaterial. No campo da materialidade, temos o que é produzido e transformado mediante os saberes compartilhados nas interações sociais e que são intencionalmente criados mediante ao que o ambiente oferece. No campo imaterial, o autor enfatiza as relações e afirma que

[...] a cultura se apresenta na tessitura de sensações, saberes, sentidos,

significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem (Brandão, 2009, p. 717).

Esses modos de compreender a cultura, seja ela material ou imaterial, demonstram que estamos no mundo repleto de culturas.

As culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que, dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história (Brandão, 2009, p. 720).

Forquin (1993) afirma que a palavra cultura é uma das mais equivocadas e mais enganadoras, pois tem no campo semântico um tensionamento entre o seu caráter individual e o coletivo, entre os extremos do normativo e do descritivo e também por enfatizar tanto o que nos universaliza quanto o que nos diferencia. Nesse contexto, encontramos dois conceitos diferenciados para cultura: o primeiro, na vertente tradicional, individual, normativa e, como apontado pelo autor, “elitista”; o outro, numa vertente descritiva e objetiva, desenvolvida pelas ciências sociais.

Na tendência tradicional, a cultura é entendida como o conjunto das disposições e das qualidades características dos espíritos “cultivados” (eruditos), ou seja, o domínio de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais, com capacidade de avaliar de forma inteligente e julgar de maneira pessoal em matéria intelectual e artística (Forquin, 1993, p. 11).

Na tendência elaborada pelas ciências sociais, a cultura é compreendida como o “conjunto dos traços característicos do modo de viver de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo, a partir dos aspectos mais cotidianos, triviais ou inconfessáveis” (Forquin, 1993). Isto posto, perguntamos: a escola se vale dos conhecimentos e da cultura, na acepção de Brandão (2009, p. 717-720) e de Forquin (1993, p. 11) para dialogar com os estudantes e com a comunidade onde está inserida?

Forquin ainda afirma que não é possível discutir cultura sem incluir no debate a educação:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última; a educação não é nada fora da cultura e sem ela, mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isso significa que, neste primeiro nível, muito geral e global de determinação educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (Forquin, 1993, p. 14).

O autor evidencia a relação intrínseca entre cultura e educação, o que nos provoca a refletir sobre os modelos de cultura que se propagam ou são privilegiados pela escola. Isso nos remete a Bourdieu (1979) e seu conceito de capital cultural, que aqui definimos como acesso ao conhecimento e às informações ligadas a uma cultura específica, ou seja, uma cultura considerada pela sociedade como mais legítima ou superior. Bourdieu (1979) afirma que uma característica do grupo dominante é legitimar sua cultura como a melhor, sendo o grupo também responsável por determinar as informações a serem consideradas legítimas. Quem tem acesso ao capital cultural “legítimo” possui tratamento distinto e acesso a recursos costumeiramente escassos. Nessa perspectiva, o capital cultural é uma estratégia de poder.

Brandão (2020), nas considerações dele sobre a educação popular, nos alerta sobre a visão que se tem das pessoas e das culturas a partir de suas diferenças, ao se atribuir a determinados grupos, classificações hierarquizantes que desvalorizam a essência da educação popular. A educação popular

[...] considera que pessoas em sua individualidade, assim como integradas em coletivos de pessoas e em suas culturas, são original e atualmente diversas. São diferentes umas das outras, mas em nada seriam desiguais em dimensão alguma, diante de outras tidas em geral como “cultas”, “competentes”, “consagradas”, “científicas”, “acadêmicas”, etc. Assim sendo, na prática da educação popular o diálogo entre pessoas, entre coletivos de pessoas e entre culturas não é uma metodologia ou um artifício pedagógico. Ele é aquilo que ao mesmo tempo funda a educação popular, na porta de entrada, e aquilo a que ela se destina, na porta de saída (Brandão, 2020, p. 15).

Diante das questões que envolvem culturas e educação, Arroyo (2013) problematiza as tensões vividas pelos professores ao afirmar que

Nesse novo contexto as tensões identitárias aumentaram. As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são

limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos. O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos (Arroyo, 2013, p. 27).

Ao discutir as tensões presentes no cotidiano escolar, Arroyo denuncia o papel de aulista destinado ao professor que, nesse contexto, tem cerceada sua autonomia ao atribuir um caráter meramente tecnicista ao trabalho do professor. No entanto, a escola tem suas organizações e mecanismos de funcionamento interno, o que nos remete à cultura escolar e à cultura da escola.

A cultura escolar tem suas regras, normas, ritos, ideais, crenças, hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, assim, com linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes, entre outros, que compõem a estrutura da escola, tais como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normatizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Demenech, 2016, p. 24).

Em contraponto à cultura escolar, o autor afirma que as pessoas vivem de forma peculiar essa cultura, ressignificam e dão conta das tensões e contradições, reorganizando a vida escolar e as ações dela, que constituem a cultura da escola (Demenech, 2016, p. 26). Entendemos este movimento como essencial para que o tempo e o espaço escolar sejam acolhedores, entendam o estudante em seus aspectos sociais, históricos e culturais, assim também respeitando a função docente daquele que está no lócus da escola, vive suas dificuldades e enxerga as possibilidades e necessidades dos sujeitos que constituem a comunidade escolar.

Nesse tensionamento, temos, na escola, um lócus de pesquisa que abarca muitas culturas: a cultura dos diversos sujeitos que a constituem, a própria cultura escolar e a cultura da escola. Pensar a questão intercultural no âmbito escolar torna-se uma necessidade. Candau desenvolve um conceito de interculturalidade que

[...] supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. Neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que

vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional (Candau, 2002, p. 135).

A autora nos remete a inúmeras situações vivenciadas pelas escolas, em que fica evidente a prevalência de uma cultura legítima numa visão essencialista, verificada nos materiais didáticos disponibilizados para as escolas do campo, cujas temáticas, textos e proposições escritas ignoram a realidade e necessidade campesina. Observamos que a formação inicial dos professores contempla o contexto das escolas campesinas, as especificidades e necessidades delas de forma muito tímida e superficial. Além disso, essa visão desencadeia situações de discriminação e exclusão pelas quais passam estudantes, que trazem consigo determinadas marcas identitárias no comportamento, na forma de falar ou de vestir e os levam a desistir dos estudos.

A educação numa perspectiva intercultural pressupõe

[...] oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e a aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. Parte da tese de que superar as situações acima mencionadas exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural (Candau, 2012, p. 247).

A educação intercultural passa pela compreensão, por parte de gestores e educadores, de que o sistema escolar e a cultura escolar podem ser repensados a partir do momento em que os educandos sejam considerados sujeitos de direitos, vistos na condição de pessoa humana, que têm identidade, culturas e histórias. O respeito a esses aspectos e sua consequente valorização implica práticas pedagógicas que possibilitam aos estudantes se apropriarem dos conhecimentos social e historicamente reconhecidos, além de registrar saberes e ideias que se tornam importantes produções de memórias e conhecimentos desses sujeitos.

A compreensão do contexto escolar como um tempo e espaço do diverso, do diálogo e das trocas nos leva a recorrer a Paulo Freire:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A

que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (Freire, 2013, p. 115).

A partir desse pensamento de Freire, questionamos se os conhecimentos propagados pelas escolas, instituídos mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (2018) por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2017, dialogam com a realidade e as necessidades educacionais dos estudantes? Se não, é possível que isso aconteça? Como a escola, na figura dos/as gestores/as e professores/as, tem buscado estabelecer essa relação dialógica? Há espaço nas escolas e nos respectivos currículos para os saberes, culturas e línguas dos estudantes?

Como afirma Freire, o currículo não pode ser uma imposição que aprisiona professores e estudantes, pois

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2013, p. 116).

Sem esse tempo e espaço dialógico, nas palavras de Freire, não há educação. Temos sim um lugar para transmissão de conhecimentos elencados como “essenciais” e que sequer estabelecerão relação com a realidade concreta dos estudantes. A relação dialógica tem como exigência a interação verbal que pode ocorrer por meio da palavra e das vozes, como afirma Bakhtin (2010b)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2010b, p. 127).

Assim, nosso olhar se volta para uma relação dialógica que abarca todas as possibilidades do diálogo “em voz alta”, como diz o autor, concretizadas nas possíveis conversas, relatos, histórias e narrativas trazidas pelos estudantes, mas que se estabelecem nos materiais impressos, nas leituras e escritas propostas, bem como nos projetos e atividades práticas realizadas pela escola.

Tapias (2013) afirma que o diálogo intercultural requer a ausência de preconceitos, sendo o primeiro obstáculo a superação da ideia de diferença como algo negativo. O autor reconhece que não é fácil tal superação, uma vez que “os preconceitos vivem arraigados no

imaginário social” e defende que, para que o diálogo ocorra, “um conhecimento crítico das realidades culturais dos outros e das nossas próprias” (Tapias, 2013, p. 129) mostra-se como fundamental para abandonar o preconceito e enxergar no outro um interlocutor que se ouve de verdade. Bakhtin argumentava que

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 2010a, p. 410).

Nas palavras do autor, entendemos que todas as vozes importam e há a possibilidade de se renovar e até mesmo se reinventar. Assim, perguntamos: “O que tem a dizer quem vive em território campesino, numa família cuja língua materna é o pomerano ou o *hunsrückisch*, numa comunidade culturalmente marcada por heranças históricas, em que se produz e come o brote⁶ e o *keschmie*⁷, em que as celebrações de matrimônio apresentam tradições como o quebra-louças, entre tantas outras?” “Há espaço na escola para a escuta e a interlocução? Ou continuamos cedendo ao sistema e prestando um serviço de manutenção do *status quo* por meio da máxima ‘preciso terminar o livro e cumprir o currículo’?”

Bourdieu (1996) afirma que vivemos em um meio em que prevalecem os interesses do Estado, em que a cultura privilegiada na escola é aquela hierarquizada e estabelecida por uma classe dominante, e que, conseqüentemente, cria-se um distanciamento daqueles que não se reconhecem naquele modelo que, muitas vezes, privilegia saberes que representam um grupo em detrimento de outro.

A organização dos conhecimentos do currículo e o reconhecimento da cultura local pela escola podem dizer muito do sucesso ou do fracasso de estudantes, da permanência ou não desses sujeitos na escola, e da valorização do tempo e do espaço escolar por parte da família, como um lugar importante para a formação de seus filhos.

⁶ Também conhecido como broti, brote de milho, *mijabroud*, *miyherbroud*. É um alimento tradicional das comunidades de pomeranos e descendentes do Estado do Espírito Santo.

⁷ Tipo de queijo produzido artesanalmente.

Não cabe à escola ser um lugar que distancia os estudantes e as famílias deles da realidade. Ao contrário, é preciso um olhar para a diversidade e corroborar os direitos desses sujeitos pelo reconhecimento e valorização da cultura e das línguas deles. Ainda em 2004, Altenhofen (2004) já apontava para a necessidade de avanços nesses aspectos, sobretudo no que se refere ao direito linguístico:

as questões ligadas às línguas de imigrantes talvez sejam as que mais se encontram em aberto, no contexto brasileiro, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilingüismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos linguísticos e a carência de pesquisas que dêem conta da complexidade das relações sociais e linguísticas presentes nessas áreas (Altenhofen, 2004, p. 83).

O autor nos alerta sobre alguns mitos e concepções linguísticas acerca de bilinguismo, plurilinguismo e contato linguístico que ocorrem no Brasil. A ideia de que vivemos num país monolíngue é tão forte que até mesmo falantes bilíngues, participantes de comunidades bilíngues, em que se fala o português e “uma ou mais língua de adstrato” são capazes de considerar o nosso país “monolíngue” (2004, p. 87). Para Oliveira (2000, p. 84) *apud* Altenhofen (2004), o “Brasil está entre os países mais plurilíngues, em que se fala mais de 200 línguas, sendo aproximadamente 170 indígenas e 30 alóctones, de imigrantes”.

A associação da língua à nacionalidade é mais um ponto discutido pelo autor. No período que compreendeu a Segunda Guerra Mundial, cidadãos brasileiros bilíngues ou plurilíngues eram proibidos de falar suas línguas maternas, de forma a afirmar a condição de brasileiros.

Há também a resistência ao direito linguístico ou direito de expressão por parte da sociedade em geral. Essa resistência gera um preconceito, pois um indivíduo, ao escolher comunicar-se em sua língua materna e minoritária, é, muitas vezes, criticado e estigmatizado como alguém “fechado”, que “não quer se misturar”, que “se considera superior”. Tais julgamentos, aponta o autor, desconsideram o contexto histórico vivido pelos imigrantes desde a colonização até o precário processo de escolarização, que durante anos deixou muitos à margem, inclusive para que aprendessem a língua oficial do país.

Altenhofen (2004) elenca outros fatores e questões que alimentaram a discriminação ao longo do tempo, tais como a proibição do uso da língua dos imigrantes em escolas inseridas em comunidades bilíngues, com a justificativa de que o monolinguismo na escola era uma solução para os problemas de aprendizagem da língua oficial. Também justificava-se

o fracasso escolar dos descendentes de imigrantes à própria condição de falantes de línguas minoritárias, sem admitirem a própria responsabilidade no processo de ensino.

As contribuições de Altenhofen (2004) refinam nosso olhar para a forma conduzida pelos sistemas de ensino e escolas para a organização dos currículos escolares e o que tem sido priorizado no processo de ensino aprendizagem, especialmente em contextos campestres e plurilíngues. É possível se pensar em modelos de educação, como afirma o autor, que atendam as diversidades? Enxergar na diferença a oportunidade para se aprender e ensinar pressupõe uma relação dialógica entre escola, discentes e comunidade.

Nesse sentido, estudos e pesquisas sobre as línguas minoritárias demonstram vantagens para o aprendizado de outras línguas a partir do conhecimento das próprias línguas minoritárias, que tem o potencial de funcionar como língua-ponte⁸. De acordo com Savedra e Spinasse (2017),

acreditamos que permitir a entrada da língua minoritária em sala de aula (seja ensinando-a, seja apenas dando espaço para sua manifestação) é uma importante medida a ser tomada. Como estudos já mostraram, é possível fazer uso da língua minoritária como língua-ponte para o aprendizado de outras línguas, conferindo-lhe mais uma função, a qual pode ser reconhecida como vantajosa pelo senso comum (Savedra; Spinassé, 2017, p. 27).

Os saberes oriundos do contexto social, histórico e cultural dos estudantes podem contribuir não apenas para a valorização da cultura e autoestima desses sujeitos e comunidades, pode também ser a possibilidade de ampliar conhecimentos como o aprendizado de outra língua, no caso dos estudantes falantes de pomerano.

A luta dos grupos minorizados por seus direitos faz parte da história de nosso país, seja pelo direito à educação campestre digna, seja pelo direito a usar a língua materna, que em dado momento de nossa história chegou a ser proibida. Nesse sentido, podemos mencionar alguns avanços. Savedra e Rosenberg (2021) demonstram, por meio de um resgate histórico a partir da Constituição de 1988, uma trajetória que vem se desenvolvendo e se constituindo para legitimar os direitos linguísticos das minorias.

8 Com o termo “língua-ponte”, entendemos o papel que determinada variedade pode desempenhar como uma ferramenta útil para que o aluno, em seu processo de aprendizado de outra língua, trave paralelos entre ambos os sistemas, a fim de utilizar os conhecimentos que tem em uma língua para construir seu conhecimento e sua competência na outra, desenvolvendo, para tanto, estratégias individuais de aprendizagem. Utilizar a língua de imigração como língua-ponte é, portanto, uma estratégia linguística, de aprendizado e política (Savedra; Spinassé, 2021, p. 28).

Durante muito tempo a unidade nacional e os interesses minoritários foram considerados incompatíveis e as línguas minoritárias foram suprimidas a favor do monolinguismo em língua portuguesa. Somente após a Constituição de 1988, o Brasil começa a se comprometer com a diversidade linguística e passa a reconhecer o plurilinguismo nacional. A partir do início do século XXI, identificamos várias ações que reforçam o reconhecimento da diversidade linguística e cultural do nosso país. Como exemplo, citamos: o Decreto 6.040 / 2007 sobre os Povos Tradicionais, o Decreto 7.387 / 2010 sobre a Política de Diversidade Linguística, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil (INDL) e, neste mesmo ano, o último censo nacional de 2020 que lista 305 etnias e 274 línguas. Muito relevante é a política da cooficialização de línguas minoritárias que teve início em 2002 e continua até o presente momento, no reconhecimento de línguas em situação minoritária como línguas cooficiais em diferentes municípios do Brasil. No ano de 2021, já identificamos atualmente 19 línguas (13 línguas indígenas e 6 de imigração) em 41 municípios. Entretanto, ao lado dessas políticas de incentivo à diversidade, muito ainda se identifica, em determinados contextos de línguas em situação de ameaça (Savedra; Rosenberg, 2021, p. 10).

Mesmo com algumas conquistas, os autores alertam sobre línguas ameaçadas de extinção e frisam a importância de políticas públicas que resguardem o direito linguístico de cada cidadão na sua diversidade. Acreditamos que pesquisas e programas como o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) tendem a contribuir para ações e políticas públicas em favor dos direitos linguísticos.

Gramsci, filósofo italiano, preconiza a valorização do saber popular e a socialização do conhecimento e inaugura uma nova função dos intelectuais, ligando-os às lutas políticas dos subalternos. Para ele, os intelectuais estão intimamente ligados às relações sociais, pertencem a uma classe, a um grupo social (Gramsci, 2004).

A partir da afirmação de que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”, Gramsci (2004, p. 18) mostra que historicamente se formam categorias para a prática da atividade intelectual, entrelaçadas com os grupos sociais e, por vezes, influenciadas pelos grupos sociais dominantes, que lutam pela assimilação e pela conquista ideológica.

Destarte, Gramsci (2004) define categorias de intelectuais, designados como rurais, urbanos, tradicionais, ou seja, intelectuais orgânicos, pois

Todo grupo, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2004, p. 15).

O conceito de intelectual orgânico apresentado pelo autor nos dá sustentação para enxergar o professor, dentro do nosso estudo, como intelectual orgânico. Inserido na escola, tempo e espaço social, histórico, cultural e político, assume um trabalho com potencial de contribuir para superação da hegemonia social, contrariando a manutenção dos interesses das classes dominantes.

Semeraro (2006), fundamentado em Gramsci, teoriza:

Orgânicos, ao contrário, são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais "orgânicos" se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a "conformação das massas no nível de produção" material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Semeraro, 2006, p. 377).

Ao considerarmos o professor como intelectual orgânico, que, consciente de seu papel, é capaz de contribuir para a mudança de paradigmas ao promover outras formas de pensar, problematizar e entender o mundo, nos remetemos a Marx, que defendeu a superação dos intelectuais limitados ao campo das ideias e palavras e inaugurou a filosofia da práxis, exigindo, além do ser cientista, a postura crítica e revolucionária (Semeraro, 2006, p. 374).

O contexto campesino plurilíngue impulsiona o nosso olhar para o professor intelectual orgânico que, submerso em um território com marcas identitárias tão fortes, tem, conforme Gramsci (2004), sua organicidade que “está relacionada principalmente à sua profunda vinculação à cultura, à história e à política das classes subalternas que se organizam para construir uma nova civilização” (Semeraro, 2006, p. 378).

Considerações finais

Ao demarcarmos a escola do campo e refletirmos sobre culturas e línguas na perspectiva da educação intercultural, defendemos que se considere a realidade e os saberes do estudante e da comunidade dele para uma educação dialógica. O mais importante é que podemos transpor essas reflexões para qualquer espaço e tempo escolar, ou seja, considerar o contexto em que a escola está inserida e os educandos que a frequentam, seus saberes,

culturas e línguas com a intenção de superar uma educação dicotômica, que distingue o campo da cidade, a escola pública da particular, os grandes centros da periferia e tantas outras classificações que não substanciam a nossa intenção neste estudo.

Em um país como o Brasil, onde a diversidade cultural é marcante, temos urgência em políticas públicas que realmente considerem os sujeitos com suas identidades plurais. Isso implica liberdade responsável para elaboração de currículos e formação de professores que tenha em pauta a interculturalidade, para que a escola seja um lugar que acolha, entenda e valorize cada sujeito em suas singularidades culturais e linguísticas, entre tantas outras particularidades, com o objetivo principal de estimular sua permanência e oferecer uma educação que faça sentido e tenha significado para ele.

As lutas pelo reconhecimento e valorização dos minorizados fazem parte da história de nosso país. De forma lenta, acompanhamos algumas conquistas por meio de políticas públicas para os camponeses, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, e que acontecem, principalmente, pela via dos movimentos sociais e de parcerias institucionais.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Plurilinguismo na escola e na sociedade em uma perspectiva macrolinguística. **Organon**, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017. DOI 10.22456/2238-8915.74423. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/74423>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 3, n. 1, p. 83-93, 2004. Disponível em: <http://docplayer.com.br/2719749-Politica-linguistica-mitos-e-concepcoes-linguisticas-em-areas-bilingues-de-imigrantes-alemaes-no-sul-do-brasil.html>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção por uma educação básica do campo v. 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010b.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, C. R. Prefácio. In: BRANDÃO, C. R.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. (org.). Educação do campo: diálogos interculturais. Curitiba: Appris, 2020.

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares.

Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009. DOI 10.1590/S0100-15742009000300003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/Ffs6C5NZSw7hMkkhbFm6Pbc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67- 86.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.

Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 125-161, 2002. DOI 10.1590/S0101-73302002000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 2 set. 2024.

CASTRO, P. B. O monolinguismo nacionalista do Estado Novo nas páginas da Revista de Imigração e Colonização. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 32, n. 62, p. 23-44, 2021. DOI

10.22409/cadletrasuff.v32i62.44611. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44611>. Acesso em: 2 set. 2024.

DEMENECH, F.; DICKEL, A. Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução a partir dos fatores intraescolares. **Revista Professare**, Caçador, v. 5, n. 2, p. 21-42, 2016. DOI 10.33362/professare.v5i2.800. Disponível em:
<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/800>. Acesso em: 2 set. 2024.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUSTER, S. B. **Cultura e língua pomeranas**: um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – ES/Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MORELLO, R.; MARCI, F. (org.). **Política linguística em contextos plurilíngues**: desafios e perspectivas para a escola. Florianópolis: Guarapuvu, 2016.

MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (org.). **Política linguística em contextos plurilíngues**: desafios e perspectivas para a escola. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2016.

SAVEDRA, M. M. G.; SPINASSE, K. P. O ensino de variedades germânicas em contextos de contato linguístico: conceitos, princípios e diretrizes. *In*: SAVEDRA, M. M. G.; BOLACIO F. E. S.; FERREIRA, M. A. (org.). **Travessias, encontros, diálogos nos estudos germanísticos no Brasil**. Niterói: Eduff, 2021. p. 18-32.

SAVEDRA, M.; ROSENBERG, P. (org.) **Estudos em sociolinguística de contato**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006. DOI 10.1590/S0101-32622006000300006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tMQPbyYGVwLjsjcT9Kjf9Tx/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2024.

TAPIAS, J. A. P. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126-139.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da identidade**: interculturalidade e formação de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

Submetido em 15 de junho de 2024.

Aprovado em 14 de agosto de 2024.