

Diversidade, multiculturalismo e inclusão na educação: práticas nos anos iniciais

Francisca Raimila do Espirito Santo Freitas

Francisco das Chagas Galvão de Lima

Silvia Rocha Costa

Tiago Gertrudes Batista

DOI: 10.70513/da-infancia-a-vida-adulta.5

Introdução

Nos últimos anos, tem-se observado um movimento significativo de mudanças e reformas nos âmbitos político, social e econômico, que impactaram diretamente a educação. Essas transformações visam responder às novas exigências sociais e do mercado de trabalho. Nesse contexto, discute-se a importância de uma educação de qualidade que promova a democratização social, contemplando as diversidades da sociedade como um todo e oferecendo práticas inclusivas e voltadas para a convivência coletiva (Abdala, 2020).

O enfrentamento de estereótipos, preconceitos e discriminações é essencial no ambiente escolar, onde práticas excludentes ainda silenciam e invisibilizam coletivos como negros, comunidades rurais, ribeirinhos e pessoas com necessidades educativas especiais. Apesar do discurso legal de reconhecimento da diversidade, a educação muitas vezes reforça individualismo e exclusão, ignorando a pluralidade cultural presente (Alves, 2019). Justifica-se esta pesquisa por sua relevância em desconstruir práticas hegemônicas e propor estratégias pedagógicas que promovam inclusão, valorização da diversidade e formação de cidadãos conscientes em uma sociedade plural.

O respeito e a valorização das diferenças culturais presentes nas salas de aula exigem que os professores adotem práticas pedagógicas sensíveis a essa diversidade. Um professor atento à diversidade

cultural é aquele que busca compreender as representações e contextos dos alunos, utilizando essas informações como base para orientar suas aulas. Por outro lado, professores que desconsideram as culturas nas quais os estudantes estão inseridos perdem a oportunidade de conhecer suas realidades e, conseqüentemente, de estimular o interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados (Amorim; Baptista, 2020). Diante desse contexto, o estudo buscou responder o seguinte problema: De que maneira as práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar?

Sendo assim, o objetivo geral do estudo foi investigar as práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que valorizem e respeitem a diversidade cultural, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes, inclusivos e capazes de dialogar com diferentes perspectivas e realidades. Para alcançar esse objetivo, buscou identificar as práticas que abordam a diversidade cultural no Ensino Fundamental; caracterizar a importância da valorização das diferenças culturais no âmbito escolar e propor estratégias pedagógicas que incorporem a diversidade como um elemento central no planejamento e execução.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, considerando estudos publicados nos últimos cinco anos (2019-2024) na base de dados Google Acadêmico, Scielo, DTDI e periódicos especializados. Sendo assim, as pesquisas escolhidas responderam os objetivos de maneira que refletem as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais voltadas para atender a diversidade.

A pesquisa seguiu para o desenvolvimento, que consistiu na construção da fundamentação teórica. Neste momento, foram abordados a diversidade e seus conceitos, com base na literatura existente. Em seguida, foram abordadas as bases e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas dos professores, destacando as abordagens mais recentes e relevantes. A fundamentação teórica foi concluída com uma breve explanação das principais teorias que auxiliam na compreensão do contexto educacional relacionado à diversidade.

Após isso, foi detalhada a metodologia de pesquisa adotada, com o intuito de atingir os objetivos propostos. O trabalho prosseguiu com a seção de Análise e Discussão, onde foram apresentadas e discutidas as ideias dos autores, contextualizando as descobertas a respeito do tema proposto.

Diversidade e seus conceitos

O Brasil é um país caracterizado por uma grande diversidade cultural e linguística (Novak; Menezes; Franco, 2019). Ao abordar a questão da diversidade, é essencial também considerar os conceitos de multiculturalismo e inclusão, pois esses temas estão intrinsecamente relacionados à compreensão de como as diferentes culturas coexistem e são valorizadas dentro da sociedade.

Abdalla (2020), Sousa (2020) e Alves (2019) conceituam multiculturalismo, diversidade e inclusão. A respeito do multiculturalismo, foi definido por Abdalla (2020) como múltiplo e dinâmico, que envolve

diferentes posições políticas e visões sobre a coexistência de culturas em uma sociedade. Ele não se limita a uma única definição, mas abrange diversos entendimentos, podendo ser considerado como um projeto que busca trabalhar as relações culturais em determinado contexto, incluindo políticas públicas que reconhecem as diferenças como construções sociais. Além disso, o multiculturalismo se relaciona com demandas como igualdade social, justiça social e reconhecimento das diferenças culturais, que são fundamentais para a convivência em sociedades marcadas pela pluralidade cultural.

Sousa (2020) define que o multiculturalismo é um conceito que nos ajuda a compreender as diferentes situações nos contextos sociais. Vale destacar que, a partir desse termo, surgem várias outras noções, como multicultural, intercultural, interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade, que são utilizadas nos campos sociológico e político de maneira mais ampla. No contexto educacional, também aparecem expressões como educação multicultural, educação intercultural, entre outras variações.

Referente à diversidade, representa uma dimensão cultural associada aos movimentos sociais e identitários que buscam valorizar as diferenças e combater desigualdades. Envolve as chamadas “políticas de diferença”, que focam na promoção da igualdade, dos direitos humanos e da democratização de oportunidades para grupos minoritários e subalternos, como movimentos negros, indígenas, feministas e pessoas com deficiência. A diversidade, nesse contexto, destaca a importância de reconhecer as especificidades de cada grupo e combater práticas de exclusão (Abdalla, 2020).

Alves (2019) aponta que a diversidade é formada pelo encontro de diferentes culturas, conhecimentos, linguagens, práticas e experiências, construídas na interação dos indivíduos com o meio social e cultural. Discutir diversidade exige compreendê-la dentro de um contexto que englobe aspectos políticos, econômicos e sociais, além das relações de poder e das desigualdades de oportunidades que geram diferenças.

A inclusão é vista como um princípio que vai além do assistencialismo ou da caridade, buscando assegurar o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar de todos os indivíduos. A perspectiva inclusiva enfatiza a necessidade de criar oportunidades reais para que todos os sujeitos possam se desenvolver plenamente, respeitando suas particularidades e garantindo seu direito de pertencimento na escola e na sociedade (Abdalla, 2020).

A diversidade é frequentemente associada ao estudo das diferenças, mas, muitas vezes, é utilizada de forma equivocada e até como sinônimo. Esse uso inadequado tem levado a um entendimento superficial do tema, o que reflete em políticas públicas pouco eficazes, que acabam aprofundando as desigualdades e invisibilizando os diversos sujeitos nas suas especificidades (Alves, 2019).

Para compreender a diversidade de forma mais eficaz — seja no contexto escolar, ao desenvolver estratégias pedagógicas, ou no âmbito das políticas públicas para garantir direitos — é essencial que essa compreensão vá além de um simples discurso. Deve-se considerar o campo discursivo como essencialmente político, onde conceitos e significados são constantemente criados e negociados, como frequentemente observamos (Alves, 2019). Diante esse contexto está presente no próximo tópico a respeito das bases e diretrizes educacionais que devem ser consideradas.

Bases e Diretrizes Educacionais para a Diversidade

A Constituição Federal de 1988 (Art. 210) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, Art. 26) asseguram a definição de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, garantindo uma formação básica comum que respeite os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Resolução CNE/CEB 4/2010 e o Parecer CNE/CEB 07/2010, por sua vez, estabelecem que o currículo do Ensino Fundamental deve ser composto por uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que leve em consideração as características locais. Vale ressaltar também, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (BRASIL, 2012), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reforça a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve ser complementada conforme as especificidades regionais, culturais e sociais. A BNCC, ao alinhar-se com o PNE, tem como objetivo melhorar a qualidade da educação, focando no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, com uma base comum para todas as etapas da Educação Básica, respeitando as diversidades regionais. No entanto, surgem questionamentos críticos sobre a efetiva implementação da BNCC conforme proposto pelas legislações.

Entre as competências gerais presentes na BNCC, destaca-se a Competência 6, que enfatiza a importância de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, ao mesmo tempo em que possibilita aos estudantes entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018).

A luta dos movimentos sociais foi um instrumento importante para trazer à tona discussões sobre cultura, diversidade e pluralidade cultural, temas antes pouco abordados no contexto social, político e educacional. Tais movimentos não apenas mobilizaram a sociedade civil, mas também lutaram por políticas públicas e leis que garantissem os direitos dos sujeitos considerados vulneráveis (Alves, 2019).

Nesse contexto, é fundamental reeducar o olhar sobre a diversidade. Isso, porém, não é uma tarefa fácil, pois implica desconstruir representações sobre os diversos que estão presentes nas práticas e currículos escolares. Essas representações frequentemente resultam em estereótipos que contribuem para o insucesso escolar ao promover uma visão negativa dos sujeitos sobre si mesmos, o que leva à rejeição de seu próprio grupo social e cultural (Alves, 2019).

A BNCC (2018) define competências como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa abordagem utilitarista foca no desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho, conforme destacado por Alves (2019), que observa que a história do currículo tem sido orientada por mecanismos de controle voltados à adaptação dos indivíduos ao sistema dominante, refletindo uma lógica meritocrática e competitiva.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância de articular as experiências vivenciadas na Educação Infantil com o ensino nos anos iniciais, com a ludicidade como

eixo fundamental. A prática pedagógica deve ser adaptada às características das crianças dessa faixa etária, organizando o ambiente escolar de acordo com seus interesses, realidades e conhecimentos prévios. A transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é um processo desafiador que exige atenção ao impacto dessa mudança na criança, que começa a compreender essa nova fase de escolarização de forma distinta.

Ao abordar a diversidade cultural e os coletivos diversos, a BNCC adota uma linguagem valorativa e benevolente, sugerindo que as diferenças podem ser resolvidas por meio de atitudes como respeito, aceitação, tolerância e acolhimento. Isso é evidenciado na Competência Geral 9, que destaca a importância de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (Brasil, 2018, p. 10), promovendo o respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Contudo, ao priorizar essas competências socioemocionais e cognitivas, a BNCC pode estar promovendo, de forma implícita, a conformidade com um sujeito idealizado, aquele que se ajusta ao mundo do trabalho, alinhando-se a comportamentos de respeito e colaboração, sem questionar as desigualdades estruturais e os conflitos que atravessam a sociedade (Alves, 2019).

A linguagem da aceitação e da valorização da diversidade, ao ser reiterada ao longo do documento, pode ter um efeito performativo, ou seja, ela molda identidades e comportamentos de acordo com os valores promovidos pelo currículo. Nesse sentido, a BNCC, ao focar nessas competências, pode estar moldando um sujeito que se conforma ao sistema, em vez de incentivar uma reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais e os conflitos históricos enfrentados por coletivos diversos (Alves, 2019).

Segundo Alves (2019), a BNCC frequentemente limita-se a um reconhecimento superficial e apolítico da diversidade, sem proporcionar um espaço real para que educadores e estudantes discutam dinâmicas de poder, resistência e transformação, que são essenciais para uma educação inclusiva e crítica.

Teorias Pedagógicas e Diversidade

Alves (2019) identifica três abordagens sobre a diversidade no contexto educacional: a universalista, a celebratória e a crítico-discursiva. A abordagem universalista entende a diversidade como uma variação de um modelo comum de aprendizagem, aplicável a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, com base na ideia de igualdade. Contudo, ela não reconhece as especificidades culturais e individuais dos alunos, promovendo um currículo uniforme que desconsidera essas diferenças. A abordagem celebratória, por sua vez, valoriza as culturas específicas e as práticas de grupos sociais marginalizados, promovendo uma convivência respeitosa e harmoniosa. No entanto, ela tende a tratar a diversidade de forma superficial, sem problematizar as relações de poder e as desigualdades que existem entre os grupos. A abordagem crítico-discursiva, em contraste, questiona

as relações de poder e as desigualdades, adotando uma perspectiva mais profunda e transformadora da diversidade, que vai além do simples reconhecimento das diferenças e busca mudanças estruturais, com foco no empoderamento dos grupos marginalizados.

Alves (2019) também insere as teorias críticas e pós-críticas do currículo no contexto educacional, destacando uma mudança de perspectiva nos anos de 1990, influenciada pelo pensamento pós-moderno. As teorias críticas veem o currículo como um espaço de contestação das injustiças sociais, questionando os conhecimentos selecionados e os interesses subjacentes a esses conteúdos, que frequentemente refletem os interesses das classes dominantes. Elas defendem que o currículo não é neutro, e que as escolhas dos conhecimentos que o compõem favorecem certos grupos. Já as teorias pós-críticas, influenciadas pelo pós-estruturalismo, ampliam essa análise, incorporando questões relacionadas ao discurso, à significação e à identidade. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos técnicos e passa a ser entendido como um texto socialmente construído, um instrumento para a construção de identidades e subjetividades.

Freire (2013) aprofunda essa discussão ao criticar a “educação bancária”, que vê o conhecimento como um depósito de informações que o professor transmite aos alunos, sem levar em conta suas realidades ou experiências. Para Freire, a educação deve ser emancipatória, crítica e questionadora, valorizando os saberes e as culturas dos alunos. A educação bancária transforma os alunos em sujeitos passivos, desconsiderando o diálogo e a interatividade, que são essenciais para o processo educativo. Freire propõe uma educação que estimule a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, transformando a escola em um espaço contra-hegemônico, de resistência e libertação, em oposição às abordagens tradicionais, que apenas reproduzem conhecimentos e reforçam as relações de poder existentes.

Essas abordagens refletem diferentes formas de compreender a diversidade no contexto escolar. Entende-se que as práticas pedagógicas devem acompanhar as teorias contemporâneas, de modo a refletir uma posição crítica e indicar o caminho a ser seguido para promover práticas que favoreçam a diversidade nos Anos Iniciais.

Resultados e Discussão

O reconhecimento da diversidade cultural na sociedade implica também o reconhecimento das diversas raízes culturais presentes no ambiente escolar, como em uma sala de aula. É preciso relacionar a escola e cultura, incentivando os professores a refletirem sobre a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem e nas suas práticas pedagógicas (Amorim; Baptista, 2020). Dessa maneira, está descrito nesse tópico os resultados encontrados que atenderam na compreensão da maneira que as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a valorização da diversidade cultural.

Sendo assim, constata-se que por meio de conteúdos escolares, livros didáticos, projetos e práticas educativas, são transmitidas e naturalizadas certas concepções e valores. Nesse contexto, é essencial

promover o diálogo, o questionamento e a reflexão sobre essas questões, com o objetivo de desenvolver uma nova perspectiva sobre os diversos grupos presentes na sociedade (Alves, 2019).

De acordo com Alves (2019), o papel dos professores, neste cenário, é fundamental, pois cabe a eles problematizar as estruturas de poder. A abordagem da diversidade deve ser inserida nos cursos de formação inicial e continuada, para ressignificar as ideias sobre conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem, criando um olhar sobre o aluno. Isso permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade, desafiando estereótipos, atitudes discriminatórias e preconceituosas dentro do ambiente escolar.

Para que os professores possam ensinar efetivamente alunos de diferentes origens culturais, é necessário que recebam apoio. Na formação docente, isso significa criar oportunidades para a atenção e comunicação intercultural. É crucial que o professor esteja consciente de como transmite os conhecimentos científicos, o que lhe permitirá adotar as melhores estratégias para um aprendizado significativo (Amorim; Baptista, 2020).

Nesse contexto, é essencial que a formação docente seja orientada para a diversidade, possibilitando práticas educacionais que valorizem este cenário social e educacional plural. A escola deve ser um espaço de reflexão e ação, promovendo conhecimentos e estratégias que colaborem na superação de paradigmas uniformizadores e na transformação do atual contexto excludor (Alves, 2019).

Além disso, é importante que o professor esteja atento aos diversos tipos de linguagem, sejam elas verbais ou não-verbais, observando e ouvindo seus alunos de maneira atenta. No que se refere às condições de trabalho, é fundamental implementar mudanças significativas em fatores como o número excessivo de alunos por sala, que dificulta a atenção individualizada dos professores, e a carga horária de trabalho excessiva, que reduz o tempo disponível para planejar aulas baseadas no diálogo intercultural, entre outros aspectos (Amorim; Baptista, 2020).

Segundo Alves (2019), é fundamental que todos os educadores se engajem na reflexão e problematização das concepções e pressupostos pedagógicos presentes na BNCC, levando em consideração a dimensão multicultural do Brasil, caracterizado pela diversidade de povos e culturas. Historicamente invisibilizada, essa diversidade, no contexto atual, questiona o currículo, a formação docente e a prática educativa.

A desigualdade e discriminação sempre estiveram presentes em nossa sociedade, especialmente com o fortalecimento da globalização e das políticas neoliberais. Nesse cenário, a abordagem da diversidade exige que a escola adote novos caminhos, assumindo a responsabilidade de reconfigurar seu currículo e práticas pedagógicas. Contudo, essa tarefa é desafiadora, visto que a escola sempre enfrentou dificuldades ao lidar com a diversidade (Alves, 2019).

A formação docente voltada para a diversidade é essencial para desconstruir visões e representações estereotipadas e desvalorizadas sobre os diferentes grupos, que, ao lutar por seus direitos à Educação Básica e Superior, desejam ser reconhecidos e respeitados em suas particularidades, com suas culturas, saberes e histórias sendo valorizados (Alves, 2019).

É crucial estabelecer relações pacíficas e harmoniosas com os outros, pois, caso contrário, reforçar-se-ia a barbárie. No entanto, abordar a diversidade de maneira apenas celebratória, com ênfase no respeito, empatia, acolhimento e tolerância, acaba ocultando as relações de poder e as desigualdades socioeconômicas, políticas e de poder que colocam certos indivíduos em posições de inferioridade e vulnerabilidade. Esses aspectos frequentemente não são discutidos na construção dos currículos, na abordagem dos conteúdos escolares ou em situações que exigem essa reflexão (Alves, 2019).

Amorim e Baptista (2020) destacam a importância de preparar os professores para lidar com a diversidade cultural nas escolas. A maioria dos entrevistados acredita que não está adequadamente capacitada para isso e que seus cursos de formação não os deixam prontos para enfrentar essa realidade. Uma proposta para minimizar ou até superar essa lacuna é incluir a vivência prática nas escolas ao longo de toda a graduação, como parte dos componentes curriculares, e não apenas em momentos pontuais durante os Estágios Supervisionados. Nesses componentes, os licenciandos poderiam criar materiais educativos, recursos e sequências didáticas, aplicando-os em um diálogo intercultural com os estudantes sobre temas de seu interesse e necessidade, sempre com respeito, consideração e empatia.

Nesse contexto, é essencial formar professores preparados para atuar em escolas inclusivas, garantindo que crianças, adolescentes e jovens, especialmente os de contextos sociais desfavorecidos, não sejam prejudicados por práticas educativas que frequentemente reforçam a desigualdade. O objetivo é que esses professores possam proporcionar um ensino diferenciado, ajudando os estudantes a permanecer na escola enquanto adquirem os conhecimentos essenciais para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa (Amorim; Baptista, 2020).

Além disso, os professores de ciências precisam revisar suas concepções sobre a ciência, para que os estudantes compreendam adequadamente sua natureza, funcionamento e a construção do conhecimento científico. Isso envolve, desde questões internas, como o método científico e a relação entre experimentos e teoria, até fatores externos, como a influência de elementos sociais, culturais, religiosos e políticos na aceitação ou rejeição de ideias científicas (Amorim; Baptista, 2020).

A prática pedagógica intermulticultural da/o pedagoga/o tem como desafio estimular nos alunos a curiosidade, incentivar o questionamento, a capacidade de escolher e tomar decisões próprias, além de promover mudanças nas atitudes e comportamentos. Isso depende da qualidade da relação entre pedagoga/o e educando, sendo fundamental que essa relação seja estabelecida por meio de um diálogo recíproco e intercultural, baseado no compromisso ético e profissional (Sousa, 2020).

Novak, Menezes, Franco (2019), destacam que entre os principais desafios para garantir os direitos dos povos indígenas, destacam-se dois objetivos fundamentais: garantir uma maior participação das comunidades indígenas na sociedade de forma mais igualitária e promover a revitalização de suas identidades culturais.

No campo das Ciências Humanas, especificamente no componente de História, a BNCC enfatiza a importância de abordar a diversidade cultural e as diversas configurações identitárias.

Destaca-se a relevância de estudar a história dos povos indígenas e africanos originários, além de evidenciar como diferentes povos e culturas contribuíram para a formação da sociedade brasileira. A proposta também inclui a análise das contradições sociais e culturais e das interações desses povos com outras sociedades ao longo da história (Brasil, 2018).

Na área de Geografia, destaca-se a importância de abordar a diversidade com princípios éticos, como o combate ao preconceito e à violência. Contudo, essa abordagem frequentemente se restringe ao reconhecimento e respeito pelas diferenças, sem uma análise mais profunda das contradições e relações de poder envolvidas nas lutas de grupos como os indígenas e afro-brasileiros. Por exemplo, ao explorar elementos culturais de diferentes grupos, como os indígenas e afro-brasileiros, o foco geralmente está em valorizar suas contribuições para a cultura local e nacional, mas muitas vezes não se discute a exploração e as contradições enfrentadas por esses povos ao longo da história. O currículo tende a enfatizar uma celebração superficial da diversidade, sem aprofundar o debate sobre as questões sociais e políticas que envolvem esses povos.

A forma como os professores lidam com esse tema é crucial. Dependendo da visão do educador sobre diversidade, o trabalho pedagógico pode seguir uma perspectiva celebratória ou se transformar em uma oportunidade de debate crítico sobre desigualdades e as lutas dos povos marginalizados. O papel de movimentos sociais é fundamental para pressionar por um currículo mais crítico, que realmente promova a visibilidade e os direitos desses grupos (Alves, 2019).

No componente de Educação Física, as atividades que envolvem danças de diferentes culturas, como as indígenas e africanas, também tendem a seguir uma abordagem celebratória, valorizando essas manifestações culturais. Contudo, essa prática é frequentemente criticada por ser superficial, limitando-se a atividades lúdicas e isoladas, sem uma reflexão mais profunda sobre as questões sociais e históricas relacionadas a essas culturas (Alves, 2019).

A BNCC, apesar de enfatizar a diversidade cultural, acaba por reforçar um discurso voltado para a harmonia social, sem questionar adequadamente as relações de poder e as desigualdades existentes. Esse modelo reduz as culturas diversas a atividades paralelas ou folclóricas, muitas vezes sem um real compromisso com a transformação social e a luta por direitos. Portanto, é fundamental que os educadores adotem uma postura crítica ao implementar o currículo, buscando ir além da simples celebração e refletindo sobre as questões históricas e políticas envolvidas nas culturas e povos tratados (Alves, 2019).

Alves (2019) argumenta que a BNCC, ao incluir temas como “diferenças étnico-raciais e étnico-culturais” e “processos migratórios” nas disciplinas de Geografia e História, oferece aos professores a oportunidade de tratar essas questões de forma crítica e reflexiva. Essa abordagem permite uma análise mais profunda das questões envolvendo a diversidade, superando uma retórica de aceitação e respeito, ao incluir a análise das relações de poder, exploração e desigualdade presentes nessas temáticas.

Além disso, a BNCC possibilita que os professores questionem e problematizem a noção de “Outro”, ao expor as fronteiras que classificam e hierarquizam os grupos sociais. Essa abordagem pode abrir espaço para discussões sobre identidade, imigração, processos de exploração e desigualdade, permitindo que os alunos compreendam as dinâmicas que unem ou separam as pessoas.

Portanto, a BNCC oferece uma base para um ensino mais crítico, desafiando os professores a questionarem, problematizarem e ressignificarem os temas propostos, criando oportunidades para que os alunos desenvolvam uma visão crítica do mundo, ao explorar as relações de poder e os estereótipos presentes na sociedade.

No cotidiano das comunidades indígenas, a matemática é aplicada em diversas situações, como na gestão financeira, na escolha de percursos, no controle do número de ônibus e na organização do tempo e do espaço. Essas práticas matemáticas são contextualizadas pela organização cultural indígena e seus saberes tradicionais, de acordo com o conceito de “fazer matemático”, que busca integrar o ensino da matemática com a realidade cultural. Esse conceito está relacionado à etnomatemática, que envolve as práticas matemáticas presentes nas culturas, onde as pessoas realizam atividades como comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e avaliar, utilizando instrumentos materiais e intelectuais específicos de sua cultura (Novak; Menezes; Franco, 2019).

O uso de jogos no ensino da matemática também pode favorecer o aprendizado por meio da etnomatemática. Segundo Novak, Menezes e Franco (2019), o numeramento não se limita à escrita dos números, mas envolve práticas como quantificação, ordenação, medição e classificação, que são próprias de cada grupo cultural e contexto. Assim, é fundamental que, além de aprender matemática na escola, os alunos saibam aplicá-la em diversas situações, considerando as particularidades culturais e suas interações com outras culturas.

Os autores destacaram que o uso do jogo é uma das estratégias que pode dar significado ao ensino da matemática, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas indígenas. Ele permite trabalhar conceitos como soma, subtração e resolução de problemas de forma intercultural (Novak; Menezes; Franco, 2019).

De acordo com Sousa (2020), existem várias formas de implementar propostas e atividades interculturais, sendo fundamental conhecer a realidade dos alunos, suas culturas e interesses. Esse conhecimento permite planejar atividades de forma flexível, envolvendo a escola, os pedagogos e os alunos. Nesse contexto, foram realizadas sessões reflexivas com turmas dos anos iniciais, incluindo aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Um dos participantes ministrou uma aula de Língua Portuguesa para o 3º ano, trabalhando com o gênero textual “fábula”. A aula foi filmada para análise crítica e reflexiva da prática pedagógica. Outra aula foi ministrada para o 5º ano, com foco no gênero textual “poema”, e um participante trabalhou o conteúdo de Matemática com o 3º ano, abordando adição com reagrupamento. As turmas foram inicialmente organizadas em filas, depois em duplas, para as atividades. Além dessas aulas, as sessões incluíram reflexões sobre as práticas pedagógicas, com

análise crítica das aulas gravadas e discussões sobre os desafios e estratégias pedagógicas utilizadas. Essas atividades permitiram que os participantes compartilhassem suas experiências e refletissem sobre as práticas de ensino nos anos iniciais.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica trouxe dados que contribuíram para compreender a maneira que as práticas nos Anos Iniciais podem ser desenvolvidas em prol da valorização e diversidade cultural.

Sendo assim, o objetivo geral do estudo foi investigar as práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que valorizem e respeitem a diversidade cultural, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes, inclusivos e capazes de dialogar com diferentes perspectivas e realidades. Para alcançar esse objetivo, buscou identificar as práticas que abordam a diversidade cultural no Ensino Fundamental; caracterizar a importância da valorização das diferenças culturais no âmbito escolar e propor estratégias pedagógicas que incorporem a diversidade como um elemento central no planejamento e execução.

Identificou-se o enfrentamento de estereótipos, preconceitos e discriminação, elementos que vêm ganhando espaço nas discussões sobre a formação de professores. Nesse contexto, torna-se indispensável que o docente esteja atento à diversidade cultural, compreendendo as representações e os contextos de seus alunos e utilizando essas informações como base para planejar e orientar suas aulas.

Entende-se por diversidade a promoção da igualdade, dos direitos humanos e da democratização de oportunidades para grupos minoritários e subalternos, como movimentos negros, indígenas, feministas e pessoas com deficiência. No ambiente escolar, a inclusão deve ser vista como um princípio que vai além do assistencialismo ou da caridade, buscando assegurar o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar de todos os indivíduos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, com base nas legislações e diretrizes educacionais, é evidente a necessidade de garantir aos alunos dos Anos Iniciais uma formação que respeite os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. O currículo do Ensino Fundamental deve ser composto por uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que leve em consideração as características locais. Conforme estabelecido na BNCC, a prática pedagógica deve ser adaptada às características das crianças dessa faixa etária, organizando o ambiente escolar de acordo com seus interesses, realidades e conhecimentos prévios.

Conclui-se que reconhecer a diversidade cultural é essencial, considerando que nosso país possui raízes culturais variadas. É fundamental que esse reconhecimento seja abordado tanto na formação inicial quanto na continuada do professor, capacitando-o a trabalhar com diferentes linguagens, práticas e ações pedagógicas. Nesse sentido, destacam-se práticas como o uso de gêneros textuais, jogos educativos e atividades práticas que promovam aulas dinâmicas e adequadas à realidade dos alunos.

Vale ressaltar a necessidade de ampliar as pesquisas práticas e os estudos de campo que ilustram de maneira mais clara as práticas pedagógicas voltadas para atender à diversidade. São necessários estudos que explorem como promover aulas dinâmicas e inclusivas, contribuindo para a construção de uma escola mais equitativa e que valorize a diversidade.

Referências

- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha *et al.* **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular-anos iniciais do ensino fundamental.** 2019.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente. **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, p. 27-57, 2020.
- AMORIM, Camilla Ferreira; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. A consideração da diversidade cultural no ensino de ciências: percepções de futuros professores. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc**, v. 15, n. 3, p. 444-459, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini; FRANCO, Evania da Silva Novak. Jogos matemáticos e a formação de professores indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 4, n. 3, p. 430-448, 2019
- SOUSA, Simone de Jesus Sena da *et al.* **Pedagogia intermulticultural e a prática pedagógica das/os pedagogas/os nos anos iniciais do ensino fundamental: experiência colaborativa.** 2020.