

**POR UMA PEDAGOGIA
INTERCULTURAL:
REFLEXÕES SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DA
EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL NA
FORMAÇÃO INICIAL DO/DA
PEDAGOGO/PEDAGOGA NO
BRASIL**

**TOWARDS AN INTERCULTURAL PEDAGOGY: REFLECTIONS ON THE
CONTRIBUTIONS OF INTERCULTURAL EDUCATION TO THE INITIAL
TRAINING OF EDUCATORS IN BRAZIL**

Ciências Humanas • 15/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/77355552](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/77355552)

Karolina do Socorro Pacheco de Araujo¹

Gustavo Maneschy Montenegro²

RESUMO

A educação brasileira é marcada por situações de opressão aos diferentes grupos socioculturais subalternizados, como mulheres, populações negras e periféricas, reforçando processos de exclusão e invisibilidade. Diante disso, este artigo discute o pensamento intercultural como possibilidade para renovar o pensamento educacional, em diálogo com a diversidade cultural, étnica, linguística e social. Também procura-se analisar as contribuições da educação intercultural na formação inicial em Pedagogia. Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica. O estudo aponta a valorização da diversidade como princípio pedagógico para a formação de professores, sob a ótica da inclusão e da perspectiva das populações excluídas. Assim, conclui-se que (re)pensar uma pedagogia para a diversidade, propõe a luta por uma educação equitativa e o empoderamento dos sujeitos historicamente subalternizados na construção de uma sociedade plural, democrática e intercultural.

Palavras-chave: Interculturalidade. Formação Inicial. Pedagogos(a)

ABSTRACT

Brazilian education is marked by situations of oppression against different marginalized sociocultural groups, such as women, Black populations, and those living in the periphery, reinforcing processes of exclusion and invisibility. In light of this, this article discusses intercultural thinking as a possibility for renewing educational thought, in dialogue with cultural, ethnic, linguistic, and social diversity. It also seeks to analyze the contributions of intercultural education to initial teacher training in Pedagogy. As a methodological approach, bibliographic research was chosen. The study points to the valorization of diversity as a pedagogical principle for teacher training, from the perspective of inclusion and

the perspective of excluded populations. Thus, it concludes that (re)thinking a pedagogy for diversity proposes the struggle for equitable education and the empowerment of historically marginalized subjects in the construction of a plural, democratic, and intercultural society.

Keywords: Interculturality. Initial Teacher Training. Pedagogues

INTRODUÇÃO

O artigo elucidava o pensamento intercultural como possibilidade para renovar o pensamento educacional, com perspectivas a se construir uma educação pautada na diversidade. Além disso, discute a formação inicial em pedagogia, a partir do viés intercultural. A interculturalidade se fundamenta na crítica à ideia de cultura dominante, mas defende uma educação pautada no diálogo ativo, troca de saberes e transformação social.

A temática cultural vem ocupando cada vez mais o cenário educacional em todo mundo. Na América Latina, e especificamente no Brasil, a questão tem sido abordada nas políticas públicas, nas reformas curriculares e no âmbito da formação de professores. A partir desse contexto, é importante compreender a interculturalidade na América Latina, sua conceituação, contexto histórico e a contribuição desta perspectiva teórica para a formação docente.

Quanto à metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que apresenta como objetivos propor aprendizados em determinada área do conhecimento e fundamentar a redação do trabalho científico. A partir disso, o trabalho seguiu as fases da pesquisa bibliográfica: Delimitação da proposta de pesquisa, levantamento e

fichamento das informações pesquisadas, relação e localização das fontes, leitura e organização das fontes e por fim, a escrita do trabalho científico (Bauer; Gaskell, 2002).

Para atender aos objetivos propostos, este texto está estruturado nas seguintes seções: Conceituando Multi/Interculturalidade e Educação Intercultural; Interculturalidade e Educação Intercultural na América Latina; Panorama histórico e político do surgimento da discussão intercultural e sua relação com a construção de uma sociedade plural; proposições por uma formação intercultural; formação de professores para a diversidade: um olhar a respeito do curso de pedagogia no Brasil

Conceituando Multi/Interculturalidade e Educação Intercultural

O debate sobre multiculturalismo e interculturalidade tem sido largamente explorado no campo da Educação. Nesta direção, percebe-se uma polissemia de termos relacionados ao multiculturalismo. Um desses autores que discute o conceito de multiculturalismo é Hall (2013), que descreve seis modelos de multiculturalismo:

Multiculturalismo conservador – insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria;

Multiculturalismo liberal – busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao mainstream, ou sociedade majoritária, baseada em uma cidadania individual e universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado;

Multiculturalismo pluralista – avalia as diferenças grupais em terrenos culturais e concede direitos de grupo distinto a diferentes comunidades de uma ordem política comunitária ou mais comunal;

Multiculturalismo comercial – pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição de poder e dos recursos;

Multiculturalismo corporativo – (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro;

Multiculturalismo crítico ou revolucionário – enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das agressões e os movimentos de resistência (Hall, 2013 p. 58).

Diferentemente de Hall (2013), Candau (2008) resume três tipos de multiculturalismo: o assimilacionista, o diferencialista e o multiculturalismo aberto e interativo, ou intercultural (Cordeiro; Cordeiro, 2019). Ademais, Candau, ao assumir a concepção intercultural, recorre às bases teóricas defendidas por Walsh no que se refere à educação intercultural.

A abordagem assimilacionista parte da compreensão de que vivemos em uma sociedade multicultural, mas, que neste espaço, todos não têm as mesmas oportunidades, ou seja, não existe a igualdade de oportunidades. Este entendimento favorece que todos integrem a sociedade, mas incorporando a cultura hegemônica vigente. Não há mudança e nem questionamento das estruturas sociais e econômicas; mas sim, procura-se “assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (Candau, 2008, p.50)

Uma segunda abordagem expressa pela autora é denominada de multiculturalismo diferencialista. Tal concepção busca promover a ênfase no reconhecimento da diferença, busca garantir espaços nos quais a diferença e identidade cultural de determinada cultura sejam expressas e valorizadas. Desta maneira, “afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base” (Candau, 2008, p. 51).

Portanto, essa concepção evidencia uma intenção de criar culturas homogêneas, que passam a estabelecer suas próprias organizações sociais, bairros, clubes etc., proporcionando assim os *apartheids*

socioculturais, ou seja, grupos socioculturais fechados e sem abertura para as trocas culturais.

As duas abordagens até então expressas são as mais vivenciadas nas sociedades contemporâneas. No entanto, contrapondo-se a esses modelos culturais, defende-se outra perspectiva, a qual é denominada multiculturalismo aberto interativo ou intercultural (Candau, 2008; Cordeiro; Cordeiro, 2019).

Nesta toada, Candau (2008) propõe a interculturalidade crítica como ferramenta para a construção de sociedades democráticas, por meio de políticas públicas de igualdade e diferença, comprometidas com a equidade no âmbito educacional.

Dentre as concepções que envolvem a literatura da educação intercultural, apropria-se do pensamento de Candau (2008) e Walsh (2009) para compreender as contribuições desta perspectiva teórica. Essas autoras apresentam como principais embasamentos a inter-relação entre diferentes grupos sociais, favorecendo o confronto, a valorização das possibilidades e a riqueza das diferenças culturais. Tal embasamento aproxima-se de uma visão dialética da cultura, que a considera em um contínuo processo de reconstrução e construção. “Certamente, cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (Candau, 2008, p. 51).

Ademais, essa concepção dialética de cultura considera que vivemos em uma sociedade de constantes processos de hibridização cultural. Como consequência, as identidades são abertas e em constante transformação. Nesta perspectiva, considera-se uma característica importante da concepção intercultural a consciência dos

mecanismos de poder que envolvem as relações culturais vivenciadas ao longo da história e atravessadas pela questão do poder (Candau, 2008).

A última característica expressa por Candau (2008) é o fato de não se poder desconectar as questões das diferenças culturais das desigualdades econômicas vivenciadas nos dias de hoje. Neste sentido, a concepção intercultural busca trazer para o cenário mundial as desigualdades expressas por um modelo de sociedade desigual, homogêneo e preconceituoso. Diante do exposto, a interculturalidade deve:

Promover uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

A diferenciação entre perspectivas interculturais, apresentadas por Walsh (2009), traz apontamentos importantes a respeito de quais dessas perspectivas vêm sendo utilizadas pelas políticas educacionais e sociais no Brasil: o carácter funcional da

interculturalidade ou a abordagem crítica. Ao olhar o processo educacional a partir da problemática estrutural-colonial-racial, tem-se uma forma contra-hegemônica de transformações das instituições educacionais “que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas amplia as fronteiras do saber e do ser” (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

A interculturalidade crítica passa a ser uma ferramenta pedagógica que questiona os processos que levam à subalternização e inferiorização de grupos sociais historicamente excluídos, tais como indígenas, negros, mulheres, populações LGBTQIAP+, dentre outros. Segundo Walsh (2009), é necessário que as diferenças tenham legitimidade, o que visa garantir dignidade, igualdade, equidade e respeito para os grupos subalternizados.

Nesta perspectiva crítica, almeja-se um processo de desconstrução da matriz colonial que tem estruturado tanto os princípios epistêmicos quanto as dinâmicas socioculturais hegemônicas. Nas palavras de Fleuri (2018, p. 247):

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Contrariando-se as premissas do colonialismo, que está relacionado à dominação política e econômica de um povo sobre o outro, em qualquer parte do mundo, “a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente” (Fleuri, 2018, p. 251). Nesta direção, Walsh (2012) compreende que a colonialidade atravessa três eixos: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza.

A colonialidade do poder está relacionada ao estabelecimento de um sistema de classificação baseada na categoria de “raça”, como elemento de dominação e exploração da população mundial. A colonialidade do saber refere-se a ideia de que a Europa é o centro do saber e do conhecimento, descartando outras epistemologias e conhecimentos, frequentemente associados aos homens brancos e europeizados, ou seja, “induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais” (Fleuri, 2018, p. 251).

A colonialidade do ser é o elemento que exerce, por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, a desacreditação de seus valores humanos e de sua cognição em função da cor de sua pele e de suas raízes ancestrais (Fleuri, 2018).

Por fim, a colonialidade da natureza e da vida é um processo de dominação centrado na divisão binária entre natureza/sociedade, que nega os mundos físicos, humanos e espirituais, desacreditando a "relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais. Essa condição torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar desses povos" (Fleuri, 2018, p. 251).

Contra-pondo-se a essa lógica colonizadora, vários movimentos sociais surgem com a prerrogativa de desenvolver estratégias anticoloniais, desconstruindo dispositivos de raça (colonialidade do poder). No que se refere à descolonização do saber, é necessário ressignificar ações racistas relacionadas aos povos originários. Em relação à decolonialização da perspectiva intercultural, envolve a inclusão ativa e o empoderamento dos sujeitos socialmente subalternizados, considerando o ponto de vista étnico, as diferenças de geração, de gênero ou diferenças físicas e mentais (Fleuri, 2018)

A decolonialização do viver está relacionada ao entendimento da visão holística das diferentes cosmovisões dos povos ancestrais, ao diálogo e à convivência das diversas matrizes culturais e religiosas inseridas no contexto das sociedades multiculturais. Nesse sentido, “a construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente” (Fleuri, p. 256).

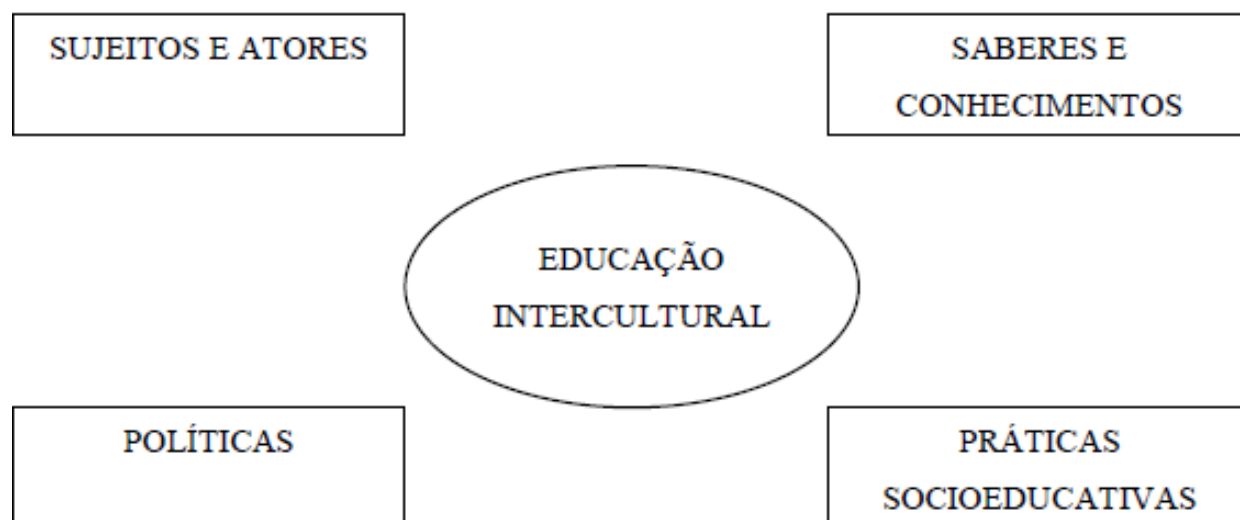
Nesta perspectiva, pensar um projeto político e social de Educação intercultural envolve uma série de mudanças. Deste modo, é necessário refletir: o que seria uma Educação Intercultural? Com base nesse questionamento, Candau (2012) construiu um mapa conceitual das categorias básicas dessa estratégia educacional. As categorias são: Sujeitos e Atores Sociais; Saberes e Conhecimentos; Práticas Socioeducativas e Políticas Públicas.

Figura 1: Educação Intercultural

Figura1

Educação Intercultural

Categorias Básicas do Mapa Conceitual



Fonte: Ilustração de Sacavino (2012).

A categoria Sujeitos e Atores Sociais, envolve a promoção e valorização dos sujeitos individuais e de grupos sociais diferentes. A interculturalidade crítica valoriza a construção de sociedade dinâmicas e plurais, potencializando “os processos de empoderamento principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e a construção da autoestima, assim, estimula a autonomia num horizonte de emancipação social” (Candau, 2012, p. 129). Neste sentido, as práticas educativas devem iniciar-se com o reconhecimento das diferenças na escola e no interior das salas de aula.

Outra categoria importante são os Saberes e Conhecimentos, que se referem ao reconhecimento e à valorização dos diversos saberes no cotidiano escolar, buscando estimular o diálogo entre eles, considerando também os conflitos que podem surgir. Essa ideia

contrapõe a perspectiva de que os conhecimentos são universais e monoculturais, favorecendo o cruzamento de culturas, conhecimentos e saberes de diferentes maneiras (Candau (2012).

A terceira categoria são as Práticas Socioeducativas da Educação Intercultural, que questionam as dinâmicas habituais dos processos de ensino, muitas vezes padronizados e uniformes, sem considerar os contextos socioeducativos dos educandos. As práticas interculturais devem favorecer a participação dos alunos nos processos de diferenciação pedagógica, atendendo às necessidades dos diversos alunos e estimulando as múltiplas linguagens e a construção coletiva (Candau, 2012).

A quarta categoria é Políticas Públicas, voltada para a relação entre os processos educacionais e o contexto político-social. Deste modo, a perspectiva Intercultural crítica reconhece e valoriza os diversos movimentos sociais em prol das questões identitárias. Assim, “defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessam todas as relações sociais” (Candau, 2012, p.133).

Diante da explanação, este artigo dedica-se ao debate sobre a categoria de saberes e conhecimentos construídos na formação de professores, pois pensar uma educação intercultural em tempos difíceis de choques culturais e intolerância envolve pensar uma formação docente para a diversidade. A partir do exposto, entende-se que uma formação na perspectiva do diálogo com as diferenças distancia-se de práticas homogeneizadoras. Nesse sentido, ressalta-se a importância de uma formação que problematize as igualdades e diferenças, construindo uma visão crítica a partir da realidade dos

futuros professores. Neste contexto, a educação intercultural está inserida nessa discussão como estratégia para a construção de uma formação na/para diferenças.

Interculturalidade e Educação Intercultural na América Latina

A emergência da interculturalidade no Brasil está inserida nas questões multiculturais, que apresentam no país uma configuração própria, uma vez que o continente latino-americano se constitui por um processo de colonização que pregava ora a “eliminação do outro”, ora a sua escravização (Candau, 2012). Conseqüentemente, o processo de educação escolar no continente exerceu, como finalidade, a homogeneização cultural, em que a educação escolar tinha um papel de consolidar a cultura dominante, entendida como ocidental, eurocêntrica e racista. Este processo visava o silenciamento das outras culturas, como as dos camponeses, indígenas, ribeirinhos e povos do campo (Candau; Russo, 2010).

A interculturalidade no continente latino-americano está em amplo desenvolvimento do ponto de vista dos movimentos sociais, das políticas públicas, da produção acadêmica, especialmente na área educacional, onde essa concepção está em crescente expansão (Candau, 2012).

Destarte, é necessário considerar a diversidade de trajetórias educacionais indígenas nos diferentes países, mas é possível afirmar que, no contexto latino-americano, o desenvolvimento da interculturalidade se deu a partir de quatro etapas. A primeira, do período colonial até o século XX, foi caracterizada pela violência etnocêntrica, exemplificada na imposição da cultura hegemônica às

populações indígenas. A lógica de eliminar o outro foi a principal característica desse período (Candau, 2010; 2012).

Na segunda etapa, “a assimilação”, um elemento fundamental da construção da modernidade pelos estados nacionais, surgiram as primeiras escolas bilíngues para as populações indígenas. Objetivo dessas instituições, com poucas exceções, compreendia o bilinguismo como etapa de transição necessária para alfabetizar, ou seja, “civilizar” com mais facilidade os povos indígenas. Essa concepção de bilinguismo influenciou as políticas educacionais voltadas a essa comunidade em toda a América Latina até 1970 (Candau, 2010, 2012).

A partir deste período, surgem várias alternativas, com o protagonismo das lideranças comunitárias em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica. Essas iniciativas resultaram na produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue, que buscavam melhor “integração” da população indígena à sociedade, desconsiderando partes importantes de sua cultura. Contudo, em comparação com fases anteriores, apresentaram avanços, como o reconhecimento do direito desses povos em fortalecer sua própria cultura (Candau, 2010, 2012).

O bilinguismo passa a ser inserido em uma perspectiva mais ampla, na qual a perspectiva intercultural pressiona os modelos escolares clássicos a incluírem as diferentes línguas e culturas. Nessa conjuntura, a partir da década de 1980, inicia-se uma nova etapa. As lutas indígenas, até o momento individualizadas, passam a ser protagonizadas por várias etnias, unidas pela identidade indígena.

As experiências de instituições educacionais indígenas englobam uma nova dimensão de espaço escolar (Candau 2010; 2012).

Como se pode observar, a inclusão de diferentes línguas foi o primeiro passo para um diálogo entre as culturas. Esse elemento preponderante ampliou a discussão educacional e intercultural para outros grupos subalternizados, entre eles, os movimentos negros e latino-americanos (Candau, 2010; 2012).

No cerne dessas discussões, destacam-se as experiências de educação popular na América Latina, com principal expoente o educador Paulo Freire, ao contribuir para a ampliação e discussão da interculturalidade na América Latina. No contexto brasileiro, a produção acadêmica referente à temática educacional vem crescendo principalmente a partir da constituição de 1988, que reconhece o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. A força dessa legislação teve como consequência políticas públicas voltadas para área educacional, que precisam incluir as perspectivas das diferenças culturais em suas normativas.

Nesse viés, as reformas educacionais, incluíram a perspectiva intercultural nos currículos escolares, nas palavras de (Candau, 2012, p. 156):

A reflexão sobre essa temática tem sua especificidade e vai penetrando lentamente na vida acadêmica. No cotidiano escolar ainda está muito pouco presente. Nos anos que levamos aprofundando esta temática não foi fácil identificar propostas educativas concretas que tenham uma referência explícita a questões que podem ser situadas no âmbito das preocupações multiculturais (CANDAU, 2012, p.156)

A partir desse cenário ainda pouco explorado pelas instituições de ensino, destacam-se alguns acontecimentos que marcaram o percurso intercultural na educação brasileira. Primeiramente, pode-se destacar a década de 1950, com o educador Paulo Freire e suas inovações pedagógicas, que proporcionaram o desenvolvimento de práticas educativas que consideravam a cultura dos educandos no processo de alfabetização de adultos. Este método compreendia a importância da dimensão cultural para o ensino, não denominando o espaço de operacionalização da alfabetização como salas de aula, mas como "círculos de cultura" (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Santiago, Akkari e Marques (2013) destacam a criação da Nova Sociologia da Educação (NSE), em 1970. Essa teoria era contrária à ideia de déficit linguístico e cultural, que atribuía o fracasso escolar às camadas populares, pensando-se que os alunos traziam para o ambiente educacional uma linguagem e uma cultura inadequadas e deficientes (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 17).

Nos anos de 1980, marcados pelo período que pôs fim ao regime militar, ocorreu uma fase de renovação curricular decorrente do

processo de redemocratização do país. As mudanças sugeridas tinham como base epistemológicas a pedagogia crítico social dos conteúdos e educação popular de Paulo Freire. Neste sentido, a educação popular surge como possibilidade de construir “o empoderamento dos excluídos e desiguais, proporcionando sua organização para transformar a sociedade atual em mais igualitária e que reconheça as diferenças” (Mejía, 2013, p. 145).

É possível inferir que há uma ênfase na educação popular das camadas populares, bem como, a necessidade de a educação enfrentar a exclusão e adentrar em práticas educativas inclusivas e democráticas.

Na década de 1990, ganharam destaque outras correntes de pensamento, como os estudos culturais, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Neste período, ampliaram-se as análises dos diversos grupos sociais, passando a ser trabalhadas questões como currículo e poder, o currículo como campo teórico e política de construção de identidades, questões de gênero e sexualidade, etnia e multiculturalismo (Silva, 2013).

Neste contexto, a temática do multiculturalismo e da perspectiva intercultural surge na educação brasileira, principalmente a partir do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, que afirmava: “com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com diversas propostas de inclusão de pessoas com deficiência e o reconhecimento dos movimentos de gênero” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 20)

Além do mais, pode-se considerar um avanço nas políticas interculturais a implementação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN/1997)⁹, que consideram, como um de seus eixos transversais, a pluralidade cultural. Tal prerrogativa, como mencionam Santiago, Akkari, Marques (2013), significou avanços nas políticas interculturais no processo educativo e na ideia de democratização do ensino:

A perspectiva multicultural se configura em uma proposta de “Educação para alteridade” aos direitos do outro, à igualdade de oportunidades, uma proposta democrática mais ampla que, no mundo anglô-saxão, defini-se como educação multicultural e que, nos países europeus, assume diferentes denominações: Pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, simplesmente, educação intercultural (p.32).

Ao adentrar na conceituação da interculturalidade, é válido ressaltar a complexidade dos debates e disputas referentes ao multiculturalismo e suas diferentes visões. O próximo tópico terá como objetivo dialogar a respeito do panorama histórico e político do surgimento da discussão intercultural.

Panorama Histórico e Político do Surgimento da Discussão Intercultural e Sua Relação Com a Construção de Uma Sociedade Plural

O século XX foi marcado pelas mudanças ocorridas no cenário mundial, com os efeitos do pós-guerras e, como consequência, as

diásporas ocorridas neste período, em que se observaram novos arranjos sociais, políticos e culturais. Hall (2013) menciona este período como pós-modernidade e o surgimento da decolonialidade como forma de explicação produzida pela incapacidade das teorias modernas em compreender o mundo pós-colonial.

Nesta perspectiva, destacam-se outras formas de compreender o mundo além do viés eurocêntrico e homogeneizador disseminado na modernidade. Hall (2013) afirma que, neste processo decolonial, ocorre o que o autor chama de crise da compreensão do mundo vista pela ótica dos colonizadores. Isso produziu avanços nas discussões e o surgimento das novas identidades, estabelecendo um contraponto com as velhas identidades, eurocênicas e monoculturais, que até então dominavam o cenário mundial.

Esse novo período proporcionou uma descentralização do sujeito, relacionado aos vários aspectos culturais que envolvem classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que outrora tinham sólidas localizações, como menciona Hall (2006). Neste sentido, há uma perda do indivíduo estável e permanente, fenômeno este que o autor chama de descentralização do sujeito.

Ademais, de acordo com a concepção deste autor, estamos diante de um cenário de vida pós-moderna, onde tudo vem mudando, os acontecimentos tornam-se impermanentes e contraditórios. Nesta concepção de sociedade, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa e estável, sua identidade torna-se móvel. Isso ocorre em virtude das diversas formas de cultura nas quais somos apresentados e representados. Assim, somos confrontados com uma multiplicidade de identidades nas quais podemos nos identificar (Hall, 2006).

Neste processo, um dos aspectos relacionados à mudança das identidades é o processo da globalização, que tem como consequência o surgimento das sociedades multiculturais. Neste contexto, as culturas nacionais estão sendo afetadas pelo processo de globalização. Destarte, as comunidades nacionais em si possuem diferenças internas que "sendo unificadas apenas para o exercício de diferentes formas de poder cultural" (Hall, 2006, p. 62), ou seja, as diferenças culturais sempre estiveram presentes, mas foram silenciadas com objetivos de manter uma sociedade harmônica e sem contradições. Portanto, a maioria das nações é formada por culturas distintas que originalmente coexistiam de forma separada. Sua unificação ocorreu por meio de conquistas históricas violentas, com a repressão da diversidade cultural e a imposição de uma identidade dominante: "A maioria das nações consiste em culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta -isto é supressão forçada da diferença cultural" (Hall, 2006, p. 59).

Entretanto, as rupturas e impermanências da era pós-moderna, com a globalização, produziram uma dicotomia entre a homogeneização das práticas e a proliferação subalterna da diferença, como menciona Hall (2013). O autor cita impactos do processo de globalização na construção de identidades culturais: 1) A desintegração, como resultado da homogeneização do sujeito pós-moderno; o reforço pela resistência à globalização; 2) Identidades culturais em crise e o surgimento de novas identidades, chamadas de identidades híbridas.

Com a diminuição das barreiras espaço-tempo, os fluxos migratórios e o consumismo global, criou-se o que o autor chamou de "identidades partilhadas". Neste processo, a globalização tem um

efeito contestador e deslocador das identidades fechadas, sendo assim, esse efeito altera as identidades, tornando-as mais flexíveis, plurais, mais políticas e diversas.

Entretanto, esse processo globalizante gera contradições, como afirma Coronil (2005). Há o surgimento de uma globalização neoliberal, que são novas formas de colonialidade do poder, e uma redefinição da relação entre Ocidente e Oriente, bem como uma conseqüentemente mudança do eurocentrismo para o Globocentrismo, nomenclatura utilizada pelo autor para definir essa atual ordem mundial, e tem como característica esconder a presença do Ocidente e ocultar a necessidade deste continente em relação aos países subdesenvolvidos, tanto de sua contínua exploração dos seres humanos quanto de suas riquezas naturais.

Nesta perspectiva, Apple (2003) faz uma análise sobre a atual tendência conservadora presente no campo da educação, discutida por Michael Apple. Tal tendência está associada às políticas neoliberais no setor educacional, que propõem um discurso de retorno à moral e aos padrões de qualidade educacional. Nesta perspectiva, observa-se a luta de movimentos contra a reestruturação conservadora da educação, que pode significar a instalação de políticas nesse viés conservador e a propagação da lógica de mercado na educação.

Assim, ao observar o contexto brasileiro, associado a uma lógica global neoliberal, observa-se uma tendência mais conservadora do que progressista, em virtude da pressão realizada por empresários e donos do capital, em relação aos investimentos em escolas privadas e religiosas. Nesta lógica mercadológica, há uma busca por padrões de qualidade, em virtude da competitividade do mercado de

trabalho, contrapondo-se à verdadeira função social da escola. Como consequência desse processo, a uma eminente alienação dos educandos e diminuição de políticas públicas democráticas e inclusivas.

Neste contexto, a globalização:

não parece estar produzindo nem o triunfo do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do local. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (Hall, 2006, p. 97).

Essa tendência à modernização conservadora, presente na escola e nos cursos de formação de professores, propaga o retorno ao controle educacional central por meio de testes e provas, valorizando assim o conhecimento científico e mercadológico. Os currículos das instituições de ensino passam a ser neutros, sem intervenções sociais ou discussões problematizadoras (Apple, 2003).

Neste viés, Apple (2003) menciona que, na ótica conservadora, uma boa instituição educacional está a serviço do mercado, produz bons resultados e está vinculada às relações de poder e saber. Candau e Russo (2010) discutem os processos de dominação inseridos na América Latina. A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuições de identidades (brancos, mestiços, indígenas, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e

ocidental como única possibilidade de construção do conhecimento.

Já Freire (1987) descreve o processo de dominação como teoria antidialógica, cujas características são: a conquista dos oprimidos, não apenas economicamente, mas culturalmente, diminuindo sua expressividade e cultura; a divisão dos sujeitos para manter a opressão, pois a união das massas populares significaria uma ameaça para o poder hegemônico; e a manipulação das classes populares e a invasão cultural, na qual os invasores desqualificam a cultura dos oprimidos e impõem a sua, inibindo também sua criatividade e expressão.

Assim, a educação como campo cultural passa a ser um ambiente de confronto e contestação (Silva, 2013). Portanto, faz-se necessário, a partir de uma discussão pós-colonial, inserir o contexto das análises críticas e pós críticas do currículo. A contribuição dessa análise para a escolarização, currículo e pedagogia é imprescindível para se conceber este campo como território de disputa, em arenas sociais, onde as identidades estão em jogo

Candau e Russo (2010) tratam da interculturalidade na América Latina inserida na discussão do multiculturalismo e dos direitos humanos, mencionando as contribuições do movimento negro e indígena. Tal abordagem ganha destaque a partir das reformas dos anos 1980/90, com o aumento das atividades dos movimentos sociais e a compreensão do reconhecimento da diversidade dos países latino-americanos, outrora colonizados e cujas culturas foram desvalorizadas pelos colonizadores.

Durante esse período, houve avanços no reconhecimento do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue das sociedades latino-americanas nas políticas públicas educacionais. No entanto, tais políticas assumem um caráter neoliberal, permeadas pela lógica da globalização hegemônica, assumindo novas formas de dominação e colonização. Em resposta, há movimentos de resistência de populações que buscam superar a dominação nessa nova era mundial. Destacam-se, na América Latina, movimentos de resistência da população negra, indígena, movimentos feministas e a disseminação da educação popular e valorização dos saberes populares, com Paulo Freire como principal expoente.

Neste contexto de resistência, a perspectiva crítica intercultural focaliza a interculturalidade como um dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, “assumindo um caráter ético, político orientando a construção de democracias, redistribuição e reconhecimento cultural, elementos imprescindíveis para a realização da justiça social” (Candau; Russo, 2010)

Paulo Freire contribui substancialmente para o aprofundamento da perspectiva intercultural ao propor uma educação dialógica e problematizadora. Para o educador, os processos educativos têm como fim a humanização dos sujeitos para a transformação da sociedade, e isso ocorre a partir do despertar dos oprimidos da alienação imposta pelos opressores, contribuindo para a reflexão sobre a prática educativa.

Segundo Arroyo (2012), Paulo Freire, com suas experiências de educação popular na América latina, direciona o olhar para capturar os sujeitos oprimidos de sua educação, a construção dos seus saberes e do seu conhecimento. Ao proporcionar uma nova

perspectiva de educação, coloca em evidência as narrativas das classes sociais subalternizadas e excluídas das políticas educacionais.

Assim, observa-se, como exposto, o surgimento de movimentos de resistência, incentivados pela educação e cultura popular em territórios outrora colonizados, especificamente na América Latina. Tais iniciativas, como o movimento negro e indígena, passaram a se preocupar não apenas em criticar as bases pedagógicas hegemônicas, mas também em construir outras pedagogias, voltadas para outros sujeitos.

Como resultado desse processo, há um fomento epistêmico dos movimentos sociais, nos temas geradores da educação popular de Paulo Freire e debates nas universidades. Essas reflexões demonstraram que não existe uma pedagogia única, neutra e apolítica, pois “A diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias” (Arroyo, 2012, p. 31).

Diante do exposto, o processo educativo deve ser voltado para a transformação e valorização da diversidade dos sujeitos, pois é necessário desenvolver o que Paulo Freire chamou de uma Educação Dialógica e Problematizante, na qual a união dos sujeitos é primordial para a transformação do mundo, por meio de uma relação dialética de colaboração entre eles (Freire, 1987).

Em resumo, para alcançar os processos de humanização e emancipação em um mundo com constantes transformações, é imprescindível uma nova pedagogia para novos sujeitos, como propõe Arroyo (2012). Nesta perspectiva, o autor menciona que

refletir a respeito da necessidade de revitalização ou até mesmo reinvenção da escola significa “refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizantes presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos indivíduos” (Arroyo, 2012, p. 28).

Portanto, para a construção de novas pedagogias que possam debater questões sociais que envolvem a inclusão das diferenças e a problematização de diálogos interculturais, é imprescindível enfrentar as iniciativas de modernização conservadora exemplificadas por Apple (2003). Nesta direção, é necessário um projeto educacional que englobe as diversas lutas culturais, com o objetivo de desconstruir pedagogias únicas e reconstruir outras pedagogias nos espaços educacionais.

As práticas interculturais de valorização dos grupos culturais e das identidades entram como alternativas pedagógicas na busca por uma educação humanizadora, com a finalidade de proporcionar a liberação dos sujeitos oprimidos, como sugere Freire (1987, p.21), e a construção de uma “práxis da realidade que envolve reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Com base no exposto, a Educação Intercultural surge como alternativa pedagógica para a construção de pedagogias “outras” no processo de valorização dos sujeitos historicamente subalternizados e excluídos das políticas educacionais.

Formação de Professores Para a Diversidade: Um Olhar a Respeito do Curso de Pedagogia no Brasil

Ao analisar o percurso histórico das ideias pedagógicas no Brasil, a partir das análises de Saviani (2011), depreende-se que a exclusão das camadas populares a uma educação de qualidade perpassa até os dias atuais. Assim sendo, as problemáticas educacionais no Brasil iniciam-se desde a vinda dos jesuítas em 1549, com o objetivo de evangelizar e doutrinar os indígenas (Saviani, 2011; Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Saviani (2011, p. 14) organiza a história das pedagogias no Brasil, em sete períodos, como pode-se observar;

1 ° Período (1549-17 59): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; • 2° Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; • 3° Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; • 4° Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova; • 5° Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista; • 6° Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; • 7° Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas.

Ao analisar especificamente o curso de pedagogia no Brasil, compreende-se de forma geral que há quatro fases: O primeiro período de 1939 a 1972, marcado pela regulamentação do curso de

pedagogia, destacam-se neste momento três regulamentações importantes, o Decreto Lei nº 1.1190, de 4 de Abril de 1939, o Parecer CFE nº 251/62 e o parecer CFE nº 252/69.

A partir do século XX há um aumento gradativo das escolas de ensino primário, em virtude das diversas transformações políticas, econômicas e sociais do país. Ademais, cabe destacar nesse período os pioneiros da Educação Nova que criaram o movimento da escola nova (1932), esses intelectuais propagaram a partir da década de 1930, no cenário nacional, a “defesa da ampliação da escolaridade básica gratuita, pública, gratuita e laica para toda a população” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Como consequência, há um aumento populacional das camadas populares ao ensino primário. Mas sem as definidas reformulações estruturais e pedagógicas para receber este alunos, a educação continuou a serviço da burguesia.

O segundo período da pedagogia no Brasil vai de 1973 a 1977, ocorreram uma série de indicações a respeito do curso. Tais mudanças tinham o objetivo de uma reestruturação global dos cursos superiores de magistério no Brasil. O ensino até então realizado pelos pedagogos estavam pautado no tecnicismo, que objetivava a produtividade e eficiência dos processos educacionais (Saviani, 2011)

Neste período, há o surgimento das principais problemáticas do curso de pedagogia, como o estabelecimento de sua identidade profissional, pois o pedagogo é visto como intelectual que pensa a teoria educacional, como docente para a educação especial, infantil e séries do ensino fundamental. É válido ressaltar que a formação do pedagogo para a docência foi o principal foco para a formação inicial deste profissional (Franco, 2006)

O terceiro período de 1978 a 1999, neste período de redemocratização do país, houve um movimento de revisão e reformulação da formação do educador. Nessa proposta, a comissão, contemplando diversas tendências em conflito, congregou as atuais funções do curso, fornecendo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional (Franco, 2006).

A década de 1990 é marcada pelo acirramento dos debates referentes a identidade do pedagogo, do curso de pedagogia (a) e da profissão do pedagogo (a);

Prosseguiram no novo século, com vistas a superar as fragilidades da Resolução de 2/1969, agravadas pela LDB de 1996, tendo no horizonte a formulação de novas diretrizes. Dois grupos de educadoras/es, então, se opuseram: o que defendia a Pedagogia como um campo teórico-científico próprio e o curso para formar pedagogas/os inserirem profissionalmente nos espaços sociais da práxis educativa; e o grupo das/os que defendiam a Pedagogia como um curso de licenciatura para formar professoras/es para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário), e para a gestão educacional nos sistemas e instituições de Educação Básica (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 8-9)

Na atualidade, o curso de pedagogia enfrenta desafios referentes ao avanço de bases pedagógicas- administrativas, do neotecnicismo,

qualidade total e pedagogia corporativa (Saviani, 2011), uma tendência curricular que Apple (2003) chamou de educação à direita, neoconservadora, que aliada ao neoliberalismo, proporciona um carácter mercadológico e privatista da educação e por conseguinte processos de controle e precarização dos profissionais da educação.

Essa volta, ao tecnicismo, compreendido atualmente como neotecnicismo, são traduzidas em políticas educacionais de formação docente, como por exemplo, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que propagam a ideologia da valorização das competências e habilidades para os educadores do século XXI. Entretanto, pouco menciona sobre a importância de uma formação crítica e reflexiva dos professores e valorização da pluralidade cultural. Como pode-se observar nas competências direcionadas às atribuições da ação docente contidas no documento;

I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BNCC, 2019, p. 2)

Como brevemente explanado, o campo da pedagogia é uma área de contradições e conflitos, a partir das reflexões realizadas questiona-se: como pensar uma formação em pedagogia a partir da perspectiva teórica da interculturalidade?

Proposições Por Uma Formação Intercultural

Ao pensar o ideal de formação para os pedagogos (a) na contemporaneidade é necessário compreender os desafios que envolvem uma formação para a diversidade. Uma das alternativas

para a construção de uma educação mais democrática e fora do padrão ocidental e homogeneizador das práticas educativas, disseminadas até então é o projeto político e pedagógico de uma educação intercultural nos cursos de pedagogia.

A interculturalidade proporciona benefícios para a educação, como prática humanizadora, a qual visa pensar de forma diversa a construção de valores, rejeitando quaisquer forma de discriminação ao pluralismo sociocultural presente na sociedade, seja “línguístico, religioso, étnico, racial, econômico, de gênero, dentre outros” (Santos; Queiroz, 2018, p. 373)

Para a construção deste modelo educacional são necessárias políticas públicas que proporcionem condições reais de formação de professores e projetos pedagógicos na direção de uma educação intercultural. A preparação docente é um dos pontos primordiais para que a diversidade cultural seja considerada e valorizada nos ambientes educacionais.

Neste sentido, a formação docente não pode ignorar a realidade multicultural envolvida nas práticas educativas. Assim, a formação dos professores construída a partir de uma educação intercultural deve proporcionar aos educadores reflexões sobre as diferenças sociais, políticas e econômicas que marcam nossa na sociedade. Conseqüentemente, por meio dessa reflexão crítica, o combate a todas as formas de preconceitos e discriminações no ambiente escolar e em outros espaços educativos que envolvem a atuação em pedagogia.

Neste caminho, há desafios contemporâneos ao curso de Pedagogia, mencionados por Franco (2006), dentre eles, destacam-

se: importância de reafirmar nos cursos de pedagogia uma educação pela formação da razão crítica. Redefinir a partir de perspectivas mais democráticas e inclusivas o conceito de qualidade democrática na direção de uma pedagogia emancipatória. Além do mais, os cursos de pedagogia devem proporcionar um reforço na formação teórica dos pedagogos.

Esses desafios propostos por Franco (2006), nos direcionam a compreender a relevância da pedagogia como ciência da educação e que tem como objeto o estudo da práxis educativa. Neste sentido, o autor afirma que o fazer pedagógico é uma prática investigativa que envolve o estudo de teorias e reflexões sobre a prática, “a dialética da práxis” (Franco, 2006). Nesta direção, de uma educação dialógica, o fazer educacional não deve temer o novo, o diferente, mas “deve pressupor uma ação coletiva, dialógica e emancipatória como pesquisador e pesquisador da prática, também sujeito da prática” (FRANCO, 2006, p. 124).

O (Re) pensar dos cursos de pedagogia para a diversidade a partir do viés intercultural, constitui-se um caminho de desconstrução de padrões culturais, impostos por uma cultura hegemônica, eurocêntrica e homogeneizadora. Além do mais, envolve a resistência e a luta contra práticas discriminatórias que reforçam as desigualdades vivenciadas nas sociedades contemporâneas.

Portanto, necessita-se lutar por uma pedagogia da diversidade que proporcione a construção de sujeitos que possam empoderar pessoas e desconstruir a ideia de “universalidade” do conhecimento em detrimento da valorização dos diversos saberes. Então, repensar a pedagogia na perspectiva intercultural é uma urgência na atualidade, o que envolve um projeto cultural e político no combate

às desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista e monocultural.

Destarte, o presente projeto intercultural torna-se relevante no campo das pedagogias anti-hegemônicas, resistindo e desconstruindo a visão homogeneizadora da educação brasileira ao longo da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações realizadas ao longo deste trabalho buscaram trazer para o debate atual as contribuições do projeto intercultural na formação inicial dos pedagogos no Brasil. Nesta perspectiva, com base na conceituação de Paulo Freire, a Educação tem como finalidade a humanização dos sujeitos e conseqüentemente traz como sentido ontológico a emancipação dos homens.

Neste viés, destaca-se a figura do educador como mediador deste processo educacional. O artigo buscou compreender a realidade da educação brasileira. Constatou-se os desafios na construção de uma educação mais plural e democrática, primeiramente pelo histórico opressor e colonial dos processos educacionais realizados neste território, o que gera até hoje um modelo monocultural e homogeneizador das práticas educativas.

Além desse histórico, observa-se atualmente, uma onda neoconservadora e neoliberal na educação, as quais propuseram nos últimos anos no Brasil, retrocessos nas políticas culturais e desvalorização na formação crítica e reflexiva dos professores, sendo esta uma direção que se afirma ser uma perspectiva Técnica em Educação.

Contra-pondo-se a este modelo educacional, o projeto educação intercultural assume a defesa de uma educação democrática e plural, compreendendo a interculturalidade como uma forma de pensar a sociedade em sua forma mais plural, onde vários grupos sociais se interrelacionam em um mesmo espaço, no qual o direito à diferença não reproduz a exclusão social, mas a valorização e o respeito as especificidades do outro.

Portanto, no processo de combate ao avanço homogeneizador da educação, a formação inicial do pedagogo deve contribuir com a emancipação dos seres humanos, a partir da valorização da cultura dos educandos e das interações sociais com o outro. Destarte, o (re) pensar da pedagogia no viés intercultural, propõe a equidade entre todos e o empoderamento dos sujeitos historicamente subalternizados na construção de uma sociedade plural, democrática e intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel W. **Educação à Direita: Mercado, padrões, Deus e desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. -São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e**

som: um manual. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2018

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional (PUCPR)**. v.10, Paraná, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação**: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Diálogo Educacional*, v.10, (PUCPR), Paraná, 2010.

CORDEIRO, João Paulo; CORDEIRO, Blenda P.F. por uma pedagogia da diversidade no viés da interculturalidade: contribuições numa perspectiva educacional em direitos humanos. SEMIOSES: **Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade**: Rio de Janeiro , v. 13. n. 4, out./dez. 2019.

CORONIL, Fernando. **Natureza do pós-colonialismo**: do eurocentrismo ao globocentrismo. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: 7_Coronil.pdf. Acesso em: 05 nov.2023

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e Formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas**-- 2.ed.- São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 17°. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DPeA, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. 2. ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MEJÍA, M. R. J. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 369- 398.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo. panorama da pedagogia no brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**. v. 38. 2022.

SANTOS, Rosane Barreto; QUEIROZ, Paulo Pires. Interculturalidade: instrumento de mudança da práxis escolar. **RevistAleph**. v.31. 2018

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias curriculares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções e tensões. Editora Letras, 2009. p. 12-42

¹ Mestra em Educação (Universidade Federal do Amapá – UNIFAP). Especialista em Estudos Culturais e Políticas Públicas (UNIPAP). Pedagoga vinculada a Secretaria de Estado e Educação do Amapá (SEED- Amapá) e Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria do Município de Macapá (SEMED-Macapá). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8016-7355>

² Doutor em Estudos do Lazer (Universidade Federal do Pará). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Docente da Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Castanhal). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0807-6280>