



## NOVAS EPISTEMES E O DEBATE INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciano da Silva Pereira (GFPPD/UNIRIO) – [pereira.luciano@unemat.br](mailto:pereira.luciano@unemat.br)  
GT 14: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

### Resumo:

Este trabalho tem como objetivo, discutir o debate intercultural na formação continuada dos profissionais da educação, bem como, compreender as estruturas eurocêntricas que tem permeado esse espaço. Desde a colonização do Brasil que a educação formal vem se estruturando com base nas mais perniciosas desigualdades sociais, é, tal fato se torna muito mais evidente quando se trata da modelo educação destinada a classe considerada subalterna, assim, é preciso pensar em novas epistememes com objetivo de ampliar o debate intercultural no espaço formativo, bem como, novas estratégias que vise reconhecer e respeitar as diversidades presentes no âmbito educacional. Metodologicamente a pesquisa se insere na abordagem qualitativa proposta por Minayo (2007). Os principais instrumentos de coletas de dados foram: análise documental, revisão de literatura e observação participantes. Os dados parciais desvelam que, e preciso ter a reflexão de como os espaços institucionais, entre eles os educacionais, vivem nas armadilhas do eurocentrismo, suas reflexões, de grande relevância nos espaços acadêmicos, aos poucos vão ganhando destaque nas unidades escolares, ao se pensar em políticas públicas – currículo e formação de professores, com desígnio de contrapor-se às tendências dominantes e eurocêntricas nesses espaços.

**Palavras-chave:** Educação. Interculturalidade. Educação Básica. Formação docente.

### 1 Introdução

As manifestações culturais, por muito tempo permaneceram silenciadas nos ambientes escolares. No entanto, a partir Lei nº 10.639 (2003) e posteriormente a Lei nº 11.645 (2008) os espaços educacionais tiveram que discutir e reelaborar os Projetos Políticos Pedagógicos, possibilitando a inserção dessa temática nas práticas pedagógicas, sobretudo, no espaço formativo.

As referidas legislações, determinam a inclusão, nos currículos a pluridiversidade à brasileira. A política impulsionada por essa legislação, inicia outras perspectivas e outras movimentações curriculares - dessa vez baseadas numa plataforma emancipatória indicando um conjunto de conhecimentos e saberes advindos das heranças afro-brasileiras e africanas.

Inclui as inúmeras identidades na diáspora. Entende-se que as pedagogias decoloniais e as africanidades não estão separadas. As pedagogias decoloniais são “pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades,

conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de outro modo” (WALSH, 2012, p. 28). Frente a esse ideário, Catherine Walsh propõe fissuras com a “razão única” de modo a impulsionarmos reflexões críticas sobre o instituído, podendo incidir e interromper processos de inspiração colonial.

Dentro dos espaços escolares, o projeto político pedagógico (PPP), desenha-se como a sistematização de um planejamento participativo, definindo as ações educativas que serão norteadas durante o processo educacional da unidade de ensino, propondo um caminhar pedagógico e formativo aos profissionais (VASCONCELLOS, 2005).

Segundo o autor supracitado, o PPP é “[...] um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade” (VASCONCELLOS, 2005, p. 35). Duas faces indissolúveis estão contidas no PPP escolar. Primeiro é político, por estar associado a compromissos sociopolíticos, e a interesses verdadeiros e coletivos da comunidade, quanto à formação de cidadãos para a sociedade. Por fim, é pedagógico, por que por meio dele são definidas as ações educativas e demais características essenciais as escolas (MELLO, 2004). Entretanto, mesmo com essas proposituras, algumas temáticas e ações pedagógicas ainda não são contempladas em sua totalidade, como é o caso das discussões sobre as relações étnico-raciais que permanecem silenciadas no currículo e na prática, ou quando discutidas, tem a reproduzir o pensamento eurocêntrico, racista e classificatório.

Nessa tessitura de desdobramentos, e importante pensar a formação continuada dos professores que atuam nas escolas, em uma perspectiva intercultural. Afinal, é preciso propor outras formas de organizar os currículos e o trabalho docente em uma tentativa de “construir novos “formatos” escolares que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos”, buscando compreender e aplicar as perspectivas decoloniais propostas por diversos intelectuais, que tem permitido a tomada de mudanças pedagógicas e demais processos na educação que, reproduz o processo de coisificação do negro, apresentando apenas, as profundas marcas de negativismo e representações sociais do negro na sociedade (CANDAUI, 2016, p. 808).

## **2 A formação continuada em Mato Grosso**

A década de 1990 em diante, e marcada por um período de importantes mudanças educacionais no cenário nacional e, sobretudo, em Mato Grosso. Essas, porém aos serem pensadas inicialmente tinha um objetivo claro e comum, no entanto, ainda permaneciam

hegemônicas e eurocênicas na realidade. Segundo Máximo e Nogueira (2009), desde 1995 os estados brasileiros vêm desenvolvendo ações políticas sobre a formação continuada dos professores, o qual o Estado de Mato Grosso;

[...] vem acompanhando as discussões e propostas das políticas de formação de professores, verificadas mais especificamente a partir de 1990, período em que aflorou no país a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores como meio para alcançar o ensino de qualidade. Um dos motivos que levaram os governos estaduais a se preocuparem com a formação dos seus profissionais de ensino foram os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), os quais revelam que os alunos não dominam as habilidades e competências das séries em que estão inseridos (MAXIMO E NOGUEIRA, 2009, p.14).

Percebe-se que essas ações educacionais para formação de professores, foram pensadas em duas estruturas: a primeira demonstra a formação dos professores como deficitária, já a segunda coloca toda sua expectativa nessa ação contínua, pois melhorando a formação dos profissionais da educação, conseqüentemente, haverá uma melhoria na qualidade do ensino.

Segundo Davis, Nunes e Almeida (2011) os professores devem estar no centro das preocupações e das políticas públicas educacionais, e, essa responsabilidade em sua parcialidade deve-se aos órgãos competentes que precisam (re) pensar os processos de educação e formação que tem se desenvolvido em sua competência.

No bojo das reformas políticas, econômicas e sociais desencadeadas desde a Constituição de 1988, a educação vem ganhando terreno. Como citado anteriormente as duas primeiras Leis que guiaram a educação nacional, não contemplava de forma integral a formação continuada e específica para os professores. Assim, a partir da Lei nº 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os profissionais ganham a garantia e o direito dessa formação em sua trajetória docente, descritos nos artigos 61, 62 e 63 com desígnio de “[...] incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de **educação continuada**” (BRASIL, 1996, *grifos nossos*).

Em Mato Grosso não foi diferente, a partir da década de 1990 o estão tem se organizado para ofertar as Formações Continuadas aos Profissionais da Educação Básica, por meio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Após todo percurso de elaboração do projeto de criação do Cefapro, e criação dos centros, a Secretaria de Estado de Educação define-o como um espaço de política de formação, e que esses atuem em regime de colaboração entre União, o Estado e os municípios, cumprindo ao apelo da LDB, que distribui a responsabilidade

de formação docente aos estados, estabelecendo a essa estrutura, a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, dando a eles prazos para o cumprimento da Lei.

### **3 Novas epistemes e o debate intercultural na formação docente**

Desde a colonização do Brasil que a educação formal vem se estruturando com base nas mais perniciosas desigualdades sociais, é, tal fato se torna muito mais evidente quando se trata da modelo educação destinada a classe considerada subalterna. Um olhar mais atento para essa realidade, deixa entrever claramente que essa parcela significativa da população sempre foi alijada do projeto de nação forjado por uma determinada elite. Coube a eles, como alternativa, sobreviver resistindo nas margens territoriais e culturais da sociedade brasileira.

Para Arroyo (2003), a negação desse direito sempre conduzido pela burguesia submetendo a população mais pobre, em especial o seguimento negro, ao máximo da exploração e do embrutecimento. Sempre interessou também ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos e nesse sentido, desserviu aos interesses da classe trabalhadora e de todos aqueles que de alguma forma sempre são oprimidos pelo sistema capitalista.

A escola enquanto currículo eurocêntrico, ainda permite o silenciamento da cultura e manifestações dos grupos que historicamente foram excluídos. Nesse sentido, a educação escolar persiste em difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental inviabilizando saberes, cores e crenças (CANDAU, RUSSO, 2010).

Nesse contexto, surge pesquisadores que trazem a temática da interculturalidade para pensar a constituição de sociedade atual, como afirma Fleuri (2017) “o interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural”, assim para o referido autor, ao pensar as questões interculturais é preciso reconhecer as diferentes culturas que convivem e interagem na sociedade, partindo da concepção de alguns autores que problematizam a concepção de que a diversidade cultural se reduza o binômio “culturas hegemônicas versus culturas subalternas” (FLEURI, 2017, p. 177).

Assim, o conceito de cultura utilizado para pensar essa educação intercultural proposta nesse ensaio, parte na perspectiva antropológica e semiótica de Geertz (1989, p.

58), para o referido autor a cultura e a totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, de “sistemas organizados de símbolos e significantes”, onde os sujeitos identificam as finalidades de suas ações, desenvolvendo padrões culturais que tornam possível a existência de todos (FLEURI, 2017).

Nesse sentido, nossas discussões sobre interculturalidade coadunam com as ideias de Fleuri (2005), para o autor a Educação Intercultural baseia-se no reconhecimento de diferentes culturas que convivem e se interagem em um espaço de democrático e de diálogos, na intenção de possibilitar uma relação de respeito aos diferentes grupos socioculturais, promovendo mudanças significativas na educação: metodologias, formação de professores, currículo entre outros.

Nas proposituras educacionais do autor, o grande desafio é um modelo educacional que assuma a promoção dessa construção das identidades particulares ao mesmo tempo que compreende-se e respeita-se a diferença. Candau (2000) reafirma esse pensamento, ao entender que a interculturalidade tendo por base o direito à diferença, é a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e propõe relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, no entanto, cheios de conflitos inerentes nessa relação. Para Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é “[...] um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”.

E, nesse contexto, a reorganização curricular na perspectiva intercultural constitui-se como um instrumento relevante no processo de reconhecimento e trabalho com a diversidade cultural em sala de aula. E a formação continuada de professores, nesse sentido, constitui-se como um *lócus* privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange a implementação de uma proposta curricular que abarque a diversidade cultural presente no contexto escolar, com desígnio de contrapor tendências dominantes e eurocêntricas que permeiam esses espaços, tratadas como verdades universais pelos profissionais nos seus saberes, fazeres e dizeres, silenciando a realidade vivenciada pelos sujeitos.

Segundo Candau (2016, p.807) é preciso;

[...] reinventar a escola para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos”, não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados

uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais.

Nesse sentido Sacristán (1999), por seu turno, comprova que a cultura da qual o professor é oriundo e as crenças que possui norteiam sua prática pedagógica e consequentemente a forma como que ele socializa os conhecimentos que possui com os estudantes. O nível de conhecimento que o docente possui é reflexo das situações experienciadas por ele e repercute diretamente em sua atuação profissional. Afirma o autor que um professor mais tecnicamente preparado, detentor de experiências diversificadas e ricas vivências, tende a ter uma prática pedagógica mais densa e melhor fundamentada.

Por esse ponto, se observarmos o contexto da educação, podemos dizer que na escola, cada criança e jovem possui o seu jeito de falar, de comer, de vestir, de dançar e de aprender. Isso tem a ver com o conjunto de elementos básicos, costumes, que condiz com a cultura de cada um deles. São aspectos compartilhados entre as comunidades aprendido no contato social de sua convivência, com as especificidades da realidade vivida.

Existimos em uma sociedade, heterogênea e conflitantes, relativamente: a gênero, raça, religião, deficientes, combinando com a pluralidade cultural, refletiremos que no contexto da escola, seria interessante reconhecer a educação a partir da interculturalidade e desconstruir o currículo eurocêntrico, repaginando-o enquanto possibilidades de vínculos harmoniosos e humanitários, com novas formas de interpretar as práticas pedagógicas sem hierarquizar pessoas e raças, como pontua Candau (2016).

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 808)

Importante pontuar que a referida autora faz uma crítica ao utilizar o termo diferença, tendo em vista a utilização do mesmo ser contínuo na fala de professores, associado a um problema a ser resolvido no dia a dia escolar, como, à deficiência, à desigualdade entre outras, para ela “Diferentes são aqueles que têm baixo rendimento acadêmico, provêm de comunidades de risco e de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social e possuem comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivildade”, assim e preciso mudar de ótica e situar diante das diferenças

culturais as riquezas que possibilite ampliar as experiências, e potencializar a construção de uma sociedade mais igualitária. (CANDAU, 2016, p. 809)

E preciso desconstruir os aspectos da dinâmica escolar que estão naturalizados na escola, que tem impedito os profissionais da educação de reconhecer de forma positiva as diferenças culturais que estão estabelecidas nesse espaço, bem como promover processos que podem potencializar essa perspectiva nas relações entre os sujeitos (CANDAU, 2016).

Assim, para caminhar na perspectiva da educação intercultural, o docente precisa acolher as diversas culturas presentes no ambiente escolar, suas histórias de vida, os valores e experiências de alunos, as crenças e aprender a lidar com as diferenças e os conflitos (ALMEIDA, MOREIRA, 2005). Entretanto, essas relações conflituosas de diferenças, devem ser visualizadas como um potencial de conexão dos seus respectivos contextos étnicos, sem que haja a exclusão de uma em detrimento da outra.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2005, p. 119).

Logo, diante a dimensão de olhar sobre os fenômenos humanos e culturais a educação intercultural permite construir espaços democráticos fundantes para que as diferenças sejam valorizadas, assim como, para a construção da identidade dos sujeitos.

Para além, pensar na educação intercultural, é desconstruir o currículo eurocêntrico e estimular a ruptura da homogeneização cristalizada na cultura escolar (CANDAU, KOFF, 2006). Afinal, a narrativa etnocêntrica da modernidade estabelecida nas redes de poder, são utilizadas como instrumentos para naturalizar processos de homogeneização que ainda imperam em nossa sociedade (QUIJANO, 2005; WALSH, 2018).

Sob essa ótica e seguindo as pistas de Walsh (2009) o projeto de interculturalidade, assume também uma perspectiva da decolonidade. E pensar, uma

formação de professores nessa perspectiva pode contribuir na desconstrução<sup>1</sup> de um espaço escolar em que os valores hegemônicos são reproduzidos.

Assim, a formação de professores numa perspectiva intercultural é uma ferramenta em potencial para formar um professor crítico e questionador de conteúdos pré-estabelecidos, para que estes, possam pensar em práticas libertadoras e transformadoras. Para Fleuri (2001, p. 141) a “formação de educadores/as é um fator ímpar para sucesso ou insucesso de qualquer proposta intercultural”

Nesse novos processos de pensar as práticas e estratégias de intervenção, pode-se pensar a revalorização dos saberes ancestrais, não apenas como temporalidade do passado, mas como saberes que têm contemporaneidade para ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente (WALSH, 2009). É enfim, um projeto político de sociedade e de escola.

Um dos pesquisadores que tem demonstrado preocupação com a formação do professor frente as essas mudanças que vêm ocorrendo no mundo e Giroux (2002), para o referido autor;

[...] os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente globalizado, high-tech e racialmente diverso que em qualquer outra época na história (GIROUX, 2002, p.88)

Para Nóvoa (1999) não se pode pensar em mudanças no âmbito educacional que não passe pela formação dos professores, e essa, deve permear todo seu caminhar pessoal e profissional, valorizando as experiências tanto do docente como do aluno, uma troca de saberes que devem ser reconhecidos, num constante caminhar de reflexão sobre as práticas pedagógicas, possibilitando rever os erros e acertos e propor novas intervenções pedagógicas frente aos desafios estabelecidos.

Assim, Candau (2016), busca alertar que a escola é pensada de uma única forma, usando o termo “engessada” tanto na homogeneidade e padrões de currículos e pessoas, o educar fica limitado a ensinar, “ensinar a instruir”, instruir fica limitado em apenas

---

<sup>1</sup> O termo “desconstrução” remete ao entendimento proposto por Derrida (2001), que não se refere à negação, superação, ou mesmo à simples inversão de termos, questões, situações ou relações. Refere-se, sim, ao questionamento das formas totalizantes e absolutizantes do pensamento hegemônico na modernidade ocidental, que pessoas diferentes o fazem segundo estilos e estratégias diversas (FLEURI, 2017, p. 188).

preparar as crianças para alcançarem boas notas nos testes padronizados pelo governo. Para referida autora, o temos aí um desafio que é de “reinventar a escola”, mobilizando as comunidades educativas para a criação de novos projetos político-pedagógicos pensados em contextos específicos.

As teorias críticas têm a escola e o currículo como o espaço onde o professor e estudante, juntos tem a chance de questionar determinadas situações que ocorrem cotidianamente e que por muito tempo foram ensinados encará-las e vivenciá-las como naturais (MOREIRA, 2001).

Trata-se, também, de pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea. A complexidade das relações, tensões e conflitos resultados dos choques entre essas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da investigação e da reflexão que se desenvolve nas universidades (MOREIRA, 2001, p. 03).

Nessa acepção, o modelo de currículo formativo deve contemplar conteúdos, objetivos e métodos que contribuam para desconstrução de estereótipos e para afirmação das identidades presentes no âmbito escolar. Deve viabilizar a construção de conhecimentos e saberes que oportunizem aos estudantes uma reflexão crítica sobre as relações desiguais que são estruturadas pelo atual modelo de sociedade, e esses alunos, possam assumir uma postura transformadora de suas realidades.

Essa formação continuada dos profissionais<sup>2</sup> deve atender às novas orientações legais sobre essas, e outras questões no ambiente escolar. Assim, entendemos que as formações não alcancem somente os profissionais docentes, mas todo o pessoal envolvido no ambiente escolar, pois as situações que envolvem as diferenças perpassam a atividade laboral de todos os sujeitos inseridos no sistema educacional.

Por fim, Giroux (1997) assegura que a ausência dessas discussões na formação de professores, seja inicial ou continuada, tende a reforçar as desigualdades e subordinação de determinados grupos, imperando a ideia de superioridade e inferioridade que perpassa por todo fazer pedagógico, que acabam por corporificar as formas dominantes de capital

---

<sup>2</sup> Não queremos, com essa colocação, culpar o profissional pela falta de formação. Pelo contrário, entendemos que, pelo excesso e condições de trabalho, os docentes muitas vezes ficam impossibilitados de dar continuidade a seus estudos. Agravando a situação, os sistemas educacionais e secretarias de ensino para os quais o profissional trabalha quase nunca valorizam ou oferecem incentivos aos que dispõem a engajar-se em cursos de educação continuada.

cultural, afirmando diariamente as históricas e práticas patriarcais e eurocêntricas no dia a dia escolar.

#### 4 Considerações finais

Assim, e preciso ter a reflexão de como os espaços institucionais, entre eles os educacionais, vivem nas armadilhas do eurocentrismo, suas reflexões, de grande relevância nos espaços acadêmicos, aos poucos vão ganhando destaque nas unidades escolares, ao se pensar em políticas públicas – currículo e formação de professores – com desígnio de contrapor-se às tendências dominantes e eurocêntricas nesses espaços.

Esses por muito tempo vêm sendo tratadas como verdades universais pelos profissionais da educação nos seus saberes, fazeres e dizeres, silenciando a realidade vivenciada pelos sujeitos, demonstrando que a ideia de poder existente no período do colonialismo não está totalmente extinguida desses espaços, passando por uma nova denominação agora entendida como colonialidade, que ainda sobrevive nas ações, nos documentos, entre outras formas, resultado do colonialismo moderno operando a inferioridade de diversos grupos, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros que foram/são marcados pelas práticas educativas hegemônicas (MALDONADO-TORRES, 2007).

A partir de Freire (1987), entendemos que a educação nos permite novos olhares para desconstruir e rever conceitos, ou seja, ela é libertadora e emancipatória. Para Gomes (2012), a escola nas suas ações educativas deve respeitar e contribuir no processo da construção da identidade para que os sujeitos possam lidar positivamente com isso. Nesse sentido, a prática educativa deve ser mediadora de reflexões éticas que tocam diretamente questões de diversidade, pluralidade, solidariedade, diálogo, criticidade, dentre outras, ou seja, é algo essencial na formação do sujeito.

#### Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro; MOREIRA, Marta Candido. **Educação Intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural.** 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG. Out/2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt081069int.pdf> Acesso em: 15/09/2021.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639.** Ministério da Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.161, pp.802-820. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso 06 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000

\_\_\_\_\_. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

\_\_\_\_\_. KOFF, A. M. N. S e. Conversas com... **Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006 471. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 06/set/2021.

\_\_\_\_\_; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076> >. Acesso em: 25 set. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>

DAVIS, Claudia Leme Ferreira.; NUNES, marina Muniz Rossa.; ALMEIDA, Patricia Albieri. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 91-124, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover / Reinaldo Matias Fleuri**. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC,1989.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. Alienígenas na sala de aula: **uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 208-243.

MÁXIMO, Antonio Carlos.; NOGUEIRA, Genialda Soares. **Formação Continuada de Professores em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

MELLO, G.R.N. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. Editora da UFPR, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. in: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf) Acesso em 25 set.2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento- Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. in: Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, Patricia Melgarejo (comp). México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT, editorial Plaza y Valdés, 2012.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica. Pedagogia decolonial. In: Amaya A., Wilmer Villa; Bonilla Grueso, Arturo (Orgs.). **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008. p. 44-63.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELE (ARIC) 2009. Florianópolis, UFSC. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>>. Acesso em: set. 2021.