

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

Interculturalizing teacher training: Readings for the epistemological opening in graduation for teachers curriculum

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana¹

João Henrique Suanno²

Yara Fonseca de Oliveira e Silva³

Resumo: A questão das diferenças culturais tem sido foco de muitos estudos educacionais contemporâneos. Busca-se, construir uma educação aberta às diferenças pautada no respeito e, na valorização da diversidade, o que exige repensar a formação inicial e continuada de professores. Assim, o objetivo deste estudo, de caráter teórico, (VILAÇA, 2010) é discutir a possibilidade de interculturalizar criticamente a formação de professores. Problematicamos as relações assimétricas produzidas pela colonialidade do poder (QUIJANO, 1992), entendendo as diferenças culturais como, criações discursivas (SILVA, 2014) historicamente hierarquizadas em uma educação monocultural (VEIGA-NETO, 2003) que vem sendo fortemente questionada por outros sujeitos e outras pedagogias (ARROYO, 2012). A perspectiva de educação intercultural (CANDAU, 2016) emerge neste contexto propondo uma abertura radical às diferenças (WALSH, 2010), inclusive em estudos sobre a formação de professores (CANEN; XAVIER, 2005; MELO 2014). Diante desta conjuntura, a proposição feita neste trabalho é que os cursos de licenciatura incluam em seus currículos epistemologias não-ocidentais a fim de interculturalizar radicalmente a formação de professores. Por fim, consideramos que esta proposta é um desafio que impulsiona a criação de outros modos de educar.

Palavras-chave: Formação de Professores; Interculturalidade Crítica; Diversidade Epistemológica.

Abstract: The issue of cultural differences has been the focus of many contemporary educational studies. It seeks to build an education open to differences, guided by the respect and appreciation of diversity, which requires rethinking the initial and continuing training of teachers. In this sense, the objective of this theoretical study (VILAÇA, 2010) is to discuss the possibility of critically interculturalizing teacher training. We discuss the asymmetric relations produced by the coloniality of power (QUIJANO, 1992), understanding cultural differences as discursive creations (SILVA, 2014) historically hierarchical in a monocultural education (VEIGA-NETO, 2003) that has been strongly

¹ Professor da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (2018). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas. E-mail: jonathasvilas@hotmail.com

² Pós-doutor em Educação pela Universidade de Barcelona/ES (2014), doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília/DF (2013), mestre em Educação pela Universidad de la Habana/PUC-GO (2006), psicopedagogo pela UCG/GO (1994), psicólogo pela UCG/GO (1991) e professor do quadro permanente do PPGSS Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular efetivo com dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG e Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E-mail: suanno@uol.com.br

³ Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ/PPED/UEG, 2014) e Pós-doutora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG, 2005). Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS, 1998) e em Avaliação Institucional (UEG/GO, 2005). Graduada em Pedagogia (PUC-GO, 1988). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia e docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da UEG.

questioned by other subjects and others pedagogies (ARROYO, 2012). The perspective of intercultural education (CANDAU, 2016) emerges in this context by proposing a radical opening to differences (WALSH, 2010), including studies on teacher education (CANEN, XAVIER, 2005 and MELO, 2014). In this context, the proposition made in this work is that graduation teachers' courses include in their curriculum non-western epistemologies in order to radically interculturalize teacher training. Finally, we consider that this proposal is a challenge that drives the creation of other ways of educating.

Keywords: Teacher Training; Critical Interculturality; Epistemological Diversity.

Introdução

A problemática relação entre escolas e diferenças culturais é cada vez mais discutida no campo educacional. No cotidiano escolar, ainda parece imperar uma concepção de cultura e de educação que supervaloriza as produções eurocêntricas e, inferioriza os demais saberes e seus sujeitos produtores por meio de processos discursivos (VEIGA-NETO, 2003; SILVA, 2014). O reconhecimento das assimetrias de poder nas relações socioculturais brasileiras leva a questionar a escolarização hegemônica contemporânea e a evidenciar a necessidade de uma relação positiva entre educação escolar e diferenças, como tem demonstrado Candau (2012).

A formação inicial e continuada de professores ganha papel importante neste sentido, pois é um dos caminhos para que a docência valorize as culturas subalternizadas e questione o caráter monocultural da escola a fim de, concretizar uma educação para a diversidade (MELO, 2014). Assim, o objetivo deste artigo é discutir a possibilidade de interculturalizar criticamente a formação de professores. Evidenciaremos que este processo pode ocorrer, sobretudo, a nível epistemológico, incorporando construções epistêmicas não-ocidentais nos currículos de cursos de licenciatura. Uma questão movimenta o trabalho: em que medida se tem pensado as questões de interculturalidade para a formação de professores? A partir da discussão de possibilidades já existentes, propomos que a interculturalidade crítica tenha ainda mais interferência nas políticas curriculares das licenciaturas, apontando a possibilidade de inserir neste contexto conhecimentos tradicionalmente alocados fora do cânone pedagógico ocidental.

O estudo tem caráter teórico a fim de, ampliar quadros de referência sobre o assunto (DEMO, 1985; VILAÇA, 2010) discutido e possibilitar possíveis ações nas licenciaturas. Com inspiração na abordagem qualitativa de pesquisa, sem pretender a elaboração de saberes imutáveis (FLICK, 2009), realizamos uma revisão bibliográfica com base no referencial teórico produzido por autores como Walsh (2007; 2010) e Candau (2010; 2012; 2014; 2016), que discutem a interculturalidade crítica.

Num primeiro momento do texto, problematizamos a relação entre diferenças culturais e escola no contexto da modernidade, propondo uma educação basilarmente aberta à diversidade por meio da ultrapassagem da racionalidade reducionista. Depois, discutimos a formação de professores sob a ótica intercultural crítica e propomos a incorporação de referenciais não-ocidentais nas licenciaturas a fim de contribuir para uma abertura paradigmática. Por fim, consideramos que interculturalizar a formação inicial de professores é um processo tomado como desafio por, tentar ultrapassar os atuais fundamentos da educação.

Diferenças culturais e educação escolar

A civilização ocidental impôs seus padrões culturais, epistemológicos, filosóficos, de gênero, religiosos, sexuais, econômicos, estéticos, éticos e tecnológicos sobre o restante do mundo. A partir de 1500 o Ocidente marca sua própria identidade por meio da exclusão dos outros com quem se encontra: indígenas, africanos, asiáticos, indianos, orientais etc. (QUIJANO, 1992). O padrão de “normalidade” é ser europeu, homem, branco, cristão católico, heterossexual, capitalista e militar. Estruturou-se uma arquitetura de dominação múltipla e global, para além da dimensão econômica, onde qualquer diferença em comparação ao modelo europeu de humano universal (SODRÉ, 2012) é considerada como inferioridade, subalternidade, aberração, destituição de humanidade. Esta estrutura de dominação é chamada por Quijano (1992), de colonialidade do poder e representa, sobretudo, uma hierarquização simbólica em que o Ocidente é colocado no topo da capacidade de produção cultural, fundando relações sociais em que as outras culturas são classificadas como diferentes e inferiores.

Para entender estas questões, partimos da concepção social de cultura proposta por Williams (2009) e adotada pelos estudos culturais (STOREY, 2015). Nesta perspectiva entende-se a cultura como a produção de um estilo de vida que, pode ser descrito antropologicamente e que tem significados e valores explícitos e implícitos. A contribuição central de Williams (2009) é “insistir em cultura como uma definição da ‘experiência vivida’ de homens e mulheres ‘comuns’, que tem lugar na interação diária com os textos e as práticas da vida cotidiana” (STOREY, 2015, p. 103). Deste modo, a cultura é uma produção dinâmica que está ligada às relações sociais em nível macro, mas que é ressignificada também, na cotidianidade de experiências de grupos e sujeitos particulares dentro da sociedade.

Todavia, esta cultura vivida nas experiências das vidas das pessoas em diferentes tempos e lugares nem sempre é valorizada e gravada como registro da humanidade; já que em nossas sociedades há uma tradição de seleção cultural do vivido para o que será registrado como algo de valor. Para Williams (2009), a escolha do que será considerado como cultura a ser memorizada para a posteridade é feita com base em critérios políticos e sociais. Ou seja, mesmo que sejam distintos os estilos de vida enquanto culturas com seus significados e valores, há uma seleção de determinados traços de culturas específicas que são desenhados como relevantes para preservação. Por estarmos inseridos no contexto da colonialidade (QUIJANO, 1992), consideramos que na seleção cultural interferem mais os interesses de preservação de posições privilegiadas de poder do que a preocupação em salvaguardar a diversidade.

A ideia de cultura ainda é comumente associada à classificação entre pessoas cultas e incultas, cultura alta e cultura baixa. Historicamente houve a seleção de determinados estilos de vida, isto é, determinadas culturas, conforme a concepção de Williams (2009), que deveriam ser preservadas e valorizadas. Parece ainda bastante presente a noção de cultura como *Kultur*, criada pelos intelectuais alemães do século XVIII como representação de sua suposta contribuição elevada, singular e única para a humanidade universal, como afirma Veiga-Neto (2003). Esta concepção abrigou em si mesma, a tentativa de hierarquizar a produção simbólica da humanidade em favorecimento à verdadeira Cultura, que seria

[...] o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos

materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Esta Cultura, enquanto monocultura, foi tecida por sujeitos situados em um determinado lugar de fala, narrando o mundo a partir de suas próprias concepções e postulando a si mesmos como elevação da capacidade de produção cultural da humanidade. Alemães, brancos, de cultura cristã, intelectuais, majoritariamente homens, em posições de elite econômica, são estas algumas posições ocupadas pelos fundadores da ideia de *Kultur*. As elaborações culturais que, sob o julgamento destes indivíduos, eram o que de melhor poderia tecer a humanidade, foram tomadas como conjunto universal de uma humanidade igual, única, pautada no modelo interior à Europa, em negação às exterioridades humanas indígenas e africanas recém-descobertas, do ponto de vista do colonizador, e concebidas como incapazes de produção própria. Restaria auxiliar estes seres inferiores a elevarem-se, por meio da aprendizagem daquilo que a modernidade lhes oferecia.

Endossando este discurso hegemônico ocidental, consideramos o diferente como desviante e inferior. Produzimos a violência, a exclusão, a segregação coletiva e o sofrimento subjetivo e psíquico. Numa sociedade em que se estabeleceu, por mecanismos bélicos, concretos e simbólicos a hegemonia da branquitude, a normatividade do ser branco, reconhecer positivamente os que são discursivamente construídos como diferença inferior, como negros e indígenas, é um processo que demanda esforços tensos, múltiplos e densos na direção de pluralizar narrativas e promover uma visão outra sobre – e uma relação outra com – a diferença, seja ela corpórea, epidérmica, epistemológica, cultural, religiosa, de gênero ou outra.

Silva (2014) argumenta que, a afirmação sobre a diferença de um sujeito é na verdade, resultado de atos de criação linguística que tentam conformar a identidade como negação daquilo que lhe é exterior. A afirmação de que alguém é diferente por ser italiano, por exemplo, decorre da tentativa que o sujeito enunciativo faz de afirmar sua própria posição como brasileiro, o que não é um fato natural em si, mas uma marcação discursiva.

Assim, identidade e diferença não são coisas a serem reveladas, mas são ativamente produzidas em relações sociais e culturais de criação discursiva. Não é possível ser igual ou diferente de forma absoluta; como se igualdade e diferença fossem essencialmente constitutivas dos sujeitos. As diferenças são construções discursivas e, portanto, culturais, e não características naturais. Todavia, Silva (2014) destaca que neste ínterim as diferenças tornam-se classificadas como inferioridade, sendo assim, excluídas e hierarquizadas, pois há lugares privilegiados de enunciação nas relações sociais de poder. O que dá o privilégio de definir o que é a identidade e o que é a diferença, para aqueles sujeitos e grupos que tem também o controle material das relações sociais.

Isto faz com que, na maioria dos casos o ato de nomear um sujeito ou grupo como diferente, seja imprimir a marca do déficit (CANDAUI, 2012); justamente porque as diferenças são narrativas feitas a

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

partir, de um ideal padronizado de normalidade e completude sobre supostas carências derivadas da falta de algo em relação ao padrão estabelecido (BONIN; RIPOLL; GUIZZO, 2016). Os diferentes são os pobres, os negros, os indígenas, os homossexuais, as mulheres, os idosos, os transexuais, os não cristãos, enfim, toda uma gama de pessoas que de algum modo se distancia do padrão colonial de superioridade (QUIJANO, 1992).

Compreendemos que, estas hierarquias têm como origem a colonialidade do poder (QUIJANO, 1992) e preservam a ideia de uma cultura superior e verdadeira (VEIGA-NETO, 2003) que vai sendo colocada como norma nas construções discursivas sobre as diferenças enquanto inferioridade (SILVA, 2014). Estas classificações adentram o espaço escolar em sua dinâmica curricular, privilegiam determinados saberes e conhecimentos como naturalmente superiores e provocam tensões no encontro entre as pessoas que ali estão presentes, na medida em que estas provêm de diferentes contextos culturais com valores e significados específicos, mas a escola valoriza apenas uma cultura hegemônica.

A massificação e democratização da escola trouxeram novos desafios para a docência, já que “o aspecto central da mutação sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de seleção” (CANÁRIO, 2008, p. 78). No estado de Goiás, um maior acesso à escolarização tem impactado a realidade educacional e a docência. Em uma investigação em todo o estado, Assis (2012, p. 124) constatou que 71,7% dos professores pesquisados consideram que a “mudança no perfil dos alunos” é uma das principais modificações que a docência enfrenta atualmente. Estes dados ilustram como as diferenças têm assumido papel central no cotidiano escolar, seja pela própria composição histórica do Brasil ou, pelas recentes ondas migratórias.

A relação com as diferenças culturais é um desafio porque a escola, em sua essência, “prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem” (GOMES, 2001, p. 87) de aluno, de humanidade, mas que na dimensão concreta passa a ser habitada pelos diferentes deste ideal naturalizado. O sistema escolar anteriormente fechado a uma elite específica – branca, diga-se de passagem –, com a abertura para a “igualdade de oportunidades”, abrange novos sujeitos e, sujeitos diversos, provenientes de diferentes grupos étnicos e socioculturais.

No cenário educacional ainda, persistem escolas desconectadas das realidades culturais das crianças e jovens. Há também a desconsideração de conhecimentos e saberes de povos indígenas, africanos, orientais etc. No currículo, o preconceito linguístico, a discriminação étnico-racial, práticas pedagógicas e conteúdos pautados na heteronormatividade, relações de poder verticalizadas e em desfavor das classes populares, o preconceito religioso, dentre outras questões, têm sido preocupações dos estudos sobre educação nas últimas décadas (BONIN; RIPOLL; GUIZZO, 2016).

Destacamos que, por ainda apoiar-se no paradigma científico newtoniano-cartesiano produzido junto à colonialidade do poder (QUIJANO, 1992) que a educação perpetua a supervalorização do intelecto, o isolamento da emoção e da afetividade, a separação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. Há ainda, a oposição entre unidade e diversidade, a desconsideração da subjetividade e do contexto sociocultural do aluno, a exclusão da diferença, o abafamento do diálogo, a imposição autoritária, a prescrição curricular, o

conteúdo descontextualizado e a negação de conhecimentos e culturas não-ocidentais (MORAES, 2012).

Apesar de suas grandes contribuições, a ciência moderna ocidental produziu o império de uma racionalidade instrumental e colonial, que marca a produção cognitiva de sujeitos não-ocidentais como conhecimento inválido, sub-humano e incompreensível. A modernidade ocidental enquanto paradigma de conhecimento, que foi se impondo a todo o mundo, carrega a concepção de cultura como a universalidade superior de suas próprias produções (MORIN, 2015). Funda-se uma hierarquia global de potência intelectual, onde a cultura do Ocidente (Europa e Estados Unidos) corresponde ao avanço científico e as demais culturas (ameríndias, africanas, orientais etc.) são consideradas como capazes de produzir apenas tradição, magia e mito (SANTOS, 2009).

Arroyo (2012, p. 17) desvela a condição hegemônica da educação:

A pedagogia moderna tem participado do pensamento moderno, inclusive de seu caráter abissal e sacrificial na subalternização dos Outros. É constituinte da autoidentidade da escola, da docência, do pensamento pedagógico que se justificam em um modo de pensar os coletivos humanos em linhas radicais. Do lado de cá os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdade; do lado de lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices.

A educação escolar e a formação de professores ainda não se baseiam na diversidade; permanecem assentadas na modernidade ocidental e, suas estruturas ainda são marcadas pela exclusão concreta e simbólica efetuada a partir de uma hegemonia que tenta converter os “diferentes” ao padrão branco, de classe média, burguês e ocidental, pretensamente universal e superior às demais formas de existência humana (CANDAU, 2010; SODRÉ, 2012).

Este pensamento mutilado conduz a ações igualmente mutilantes, que recortam a complexidade do mundo em classificações cristalizadas e implicam em não aceitar a unidade humana dentro da diversidade cultural (MORIN, 2000). É nesta ciência excludente, incapaz de conceber a diferença cultural como alteridade, uma visão de mundo colonizada, culturalmente hierarquizada, racializada e entrelaçada à dominação ocidental, que a escolarização contemporânea está calcada, como indica Moraes (2012).

Todavia, gradativamente, movimentos sociais emergentes no cenário contemporâneo pressionam a escola em prol da valorização de etnias e culturas subalternizadas. Questionando assim, o projeto de educação da modernidade. Também estão em pauta a inclusão de pessoas com deficiências intelectuais e físicas, questões de gênero e sexualidade e, políticas afirmativas (FLEURI, 2006; CANDAU, 2014; 2016). São outros sujeitos, com suas questões e suas pedagogias que estão questionando a homogeneidade dos processos educativos, como diz Arroyo (2012). Da negação da diferença, passamos a pensar “uma escola que não apenas reconhece as diferenças, mas as valoriza; é a proposta de uma escola que se coloca como espaço de compensação dos processos de desigualdade presentes na sociedade brasileira” (SANT'ANA; LOPES, 2015, p. 11). Esta discussão tem implicações nas recentes políticas curriculares e educacionais, como destacam Bonin, Ripoll e Guizzo (2016).

Neste contexto, pode ser relevante pensar uma escola que acolha e problematize as diferenças para

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

promover o desenvolvimento pleno dos educandos. Esta educação incorpora as diferenças culturais como dimensão positiva da realidade e da escola, se pauta na diversidade não para obstruir as potencialidades individuais e sim, para impulsionar o desenvolvimento cultural, social, intelectual, psicológico, emocional, político, físico e profissional, enfim, humano, de cada aluno e da sociedade. Uma educação que afirma novos espaços, instrumentos, linguagens, conhecimentos e modos de ensinar e aprender. Mais que discursar em prol da valorização daquilo que se narra como diferenças, é preciso que a escola seja atenta às múltiplas realidades da vida, às diversas dimensões humanas, que problematize a desconsideração de outras perspectivas de entendimento do mundo.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011) a recrudescente afirmação das diferenças e a pressão social pelo reconhecimento sociopolítico destas têm influenciado na elaboração de currículos escolares e, na construção de políticas para a formação de professores. A demanda pelo reconhecimento e valorização das diferenças culturais tem sido incluída, como elemento que ajuda a pensar que os conflitos sociais não devem ser discutidos apenas sob a ótica econômica, mas também a partir da perspectiva cultural. O Brasil não é caracterizado apenas pela injustiça econômica, mas também pela injustiça cultural. À escola tem sido colocada a necessidade de promover o empoderamento simbólico, identitário, epistemológico, isto é, cultural, de grupos subalternizados, o que demanda uma formação de professores igualmente atenta a estas questões.

Pensar a educação nestes termos exige que, tenhamos professores que em sua formação teórica-prática possuam estrutura para oportunizar esses processos relativos às diferenças de forma efetiva, contemplando a transformação das concepções e práticas pedagógicas. Todavia, no contexto neoliberal atual, a formação de professores tem se alinhado a “um projeto de formação de um determinado tipo de docente, o ‘professor de resultados’” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p. 93). Neste contexto, as questões de diferenças culturais aparecem de modo secundário nos processos formativos, concebidas apenas no sentido de gerenciamento para a produção de melhores índices de rendimento da aprendizagem.

É válido repensar a formação de professores, romper com os atuais interesses limitantes ao capital. Argumentamos pela inserção radical das diferenças culturais na formação de professores a partir de um viés crítico, de transformação social, valorizando a diversidade existente na sociedade e na escola. Para tanto, consideramos fértil a possibilidade de uma interculturalização crítica da educação apoiada na urgente necessidade de abertura paradigmática na educação, como anunciado por Morin (2015), diante da desenfreada globalização do neoliberalismo que mitiga direitos. Como evidenciaremos, incorporar radicalmente a interculturalidade na formação de professores por meio da abertura dos currículos das licenciaturas para saberes não ocidentais, contribui na tarefa de transição paradigmática.

Interculturalidade crítica na formação de professores

Concordamos com Gatti (2014, p. 35) quando esta afirma que, “a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais”, principalmente ao considerarmos, no contexto brasileiro,

a falta de uma iniciativa nacional que seja forte e articule o currículo e a dinâmica das licenciaturas às demandas do ensino básico.

Destaca-se neste cenário, a fragmentação da formação e a pouca atenção a fatores cruciais no desenvolvimento das práticas educativas no cotidiano das escolas de uma sociedade extremamente marcada por desigualdades. “Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações” (GATTI, 2014, p. 39). Como se vê, o cenário da formação inicial de professores no Brasil pouco se atenta às questões subjetivas e socioculturais dos educandos, o que impede a construção de práticas alinhadas à positiva afirmação das diferenças culturais como propulsoras do desenvolvimento pleno das pessoas.

Gatti (2014) destaca então, a necessidade de pensar o desenvolvimento profissional dos professores para além das competências operativas e técnicas que, geralmente são enfatizadas na formação para o ensino. É preciso pensar a formação de professores no contexto atual como integração de modos de agir e pensar com base em um saber docente que inclui não somente conhecimentos disciplinares e métodos, mas também valores, intenções e os significados do campo da cultura que serão partilhados na escola por meio da convivência entre pessoas diferentes.

Consideramos que a questão das diferenças culturais é uma das dimensões cruciais neste processo de formação de professores para o atual cenário educacional, tendo em vista os desafios que se impõem para a escola tanto pela presença de identidades plurais na escola, como pela implementação de políticas curriculares relacionadas a aspectos culturais.

Nota-se que apenas o reconhecimento da multiplicidade cultural não rompe com a hierarquização entre as diferenças culturais, não propõe a intervenção diante da realidade de assimetrias na valorização de culturas nos processos de formação de professores e na escola. Assim, cabe pensar para além do multiculturalismo, tendo presente que o multiculturalismo está mais ligado à afirmação da existência de diferenças culturais, e a interculturalidade prevê a intencionalidade de colocar as culturas em relação (SILVA, 2003).

Deste modo, com Walsh (2007; 2010) e Candau (2010; 2012; 2014; 2016), assumimos a interculturalidade crítica. Segundo Silva (2003), o termo interculturalidade é utilizado especialmente pela crítica produzida no contexto latino-americano, como uma proposta educativa de intervenção na realidade multicultural para potencializar identidades culturais híbridas e impulsionar outras formas de organização da sociedade a partir da resistência cultural.

Historicamente a interculturalidade foi associada a propostas de educação e bilinguismo indígena, o que faz com que o termo ainda seja carregado deste sentido. Além disso, muitas políticas e discursos oficiais provenientes de governos e organismos internacionais falam da interculturalidade em tentativas de coesão social, minimização de conflitos e assimilação de grupos menosprezados à cultura hegemônica sem questionar a ordem neoliberal da sociedade (WALSH, 2010; CANDAU, 2016).

Porém, assumir a perspectiva da interculturalidade crítica é algo mais radical. É

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2016, p. 82).

Nesta linha, há o reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura e matriz de poder colonial, racializado, hierarquizado, em que os brancos são colocados acima dos povos indígenas e afrodescendentes, tanto no acesso ao poder e na participação social, quanto na dimensão epistemológica.

Para Walsh (2007) a interculturalidade crítica, mais do que um novo discurso, é outra lógica construída a partir da experiência dos marginalizados. É uma configuração mental, uma posição conceitual e epistemológica que não se origina no Ocidente, mas na realidade de dominação, exploração e marginalização vivida pelos indígenas na América Latina, especialmente no Equador. Esta perspectiva não se refere ao superficial diálogo entre as diferenças culturais, mas supõe que a diferença seja parte constitutiva da sociedade e das instituições nela presentes. Não se trata de uma forma de minimizar os conflitos sociais; é o questionamento das bases da sociedade a fim de propor não apenas uma postura de abertura à multiplicidade cultural, mas a reconstrução da organização social de modo que esta afirme as diferenças sem hierarquias.

Pensar a interculturalidade crítica na educação envolve uma mudança de ótica que possibilite reconhecer a diferença não mais como inferioridade carente de padronização, mas como riqueza a ser potencializada, como aponta Candau (2014). Nesta direção, é necessário promover relações entre indivíduos e grupos de diferentes matrizes socioculturais a fim de que o encontro das diferenças seja constante, produzindo ao mesmo tempo alteridade e empoderamento, principalmente para sujeitos e grupos subalternizados.

Candau (2012) argumenta que, a formação de professores numa perspectiva intercultural assume três pontos centrais. Em primeiro lugar, deve-se desvelar o daltonismo cultural presente nas escolas, o que significa levar os professores, em formação, a compreender a discrepância entre a diversidade cultural da sociedade e dos alunos (um “arco-íris” de culturas) e o caráter monocultural das escolas que favorecem conteúdos e práticas engessadas ignorando os contextos socioculturais dos educandos. Em segundo lugar, a formação de professores tem de problematizar os conhecimentos socializados por meio do currículo escolar, isto é, evidenciar a ancoragem histórico-social destes conteúdos. A validade universal dos conhecimentos pode ser questionada, já que estes são construções humanas situadas no tempo, na história, na cultura e nas relações de poder ali presentes. Um terceiro elemento é conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural. Neste sentido, a educação dialoga com os processos de mutação cultural da sociedade, incorporando criticamente diferentes linguagens e produtos culturais.

Interculturalizar a educação demanda que, a formação de professores inicial e continuada se preocupe em desconstruir preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira por meio da problematização da realidade. E também, reconhecer e valorizar as diferenças, resgatar a construção

subjetiva e histórica das identidades culturais dos sujeitos, promover o encontro sistemático com os “outros” sejam eles quem for, além de reconstruir a dinâmica educacional em seus aspectos didáticos, curriculares e organizacionais (CANDAU, 2012).

A pauta da interculturalidade na formação de professores aparece na legislação e na produção acadêmica geralmente ligada à formação específica de professores indígenas. Como destacam Alencar (2014) e, Urquiza e Nascimento (2010), a formação inicial em nível superior de professores indígenas tem se apresentado como um desafio, principalmente pelo pouco conhecimento acerca da interculturalidade no cânone de pensamento tradicional dos formadores. Por outro lado, as experiências analisadas por estes pesquisadores sinalizam práticas positivas e a aprendizagem dos professores universitários no contexto de interação com indígenas nas licenciaturas.

Como estamos pensando na interculturalidade crítica para além da educação indígena, cabe discutir brevemente alguns estudos sobre a formação de professores nesta perspectiva. Canen e Xavier (2005) destacam a possibilidade de articular na formação inicial de professores a prática de pesquisa, sobre a realidade educacional com os debates referentes às diferenças culturais. Por meio da problematização, possibilitada pela investigação em campo, é oportunizada a formação de profissionais que compreendem o conhecimento e o currículo como produções discursivas marcadas por relações de poder. A partir desta compreensão, os professores podem formular em suas práticas alternativas discursivas transgressoras do congelamento das identidades, sem descartar a ciência, mas produzindo hibridizações nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Outra proposta é que os professores em formação estudem o currículo escolar como espaço de disputa cultural e de conflito de identidades e diferenças, a fim de tornar concretas as políticas educacionais voltadas à diversidade, que na maioria das vezes tendem a permanecer distantes da formação de professores (MELO, 2014). A desnaturalização de concepções dos alunos de licenciatura também é apontada como um elemento relevante na perspectiva de Batista, Silva Junior e Canen (2013). Isto ocorreria no bojo da análise da profissão docente como prática atrelada a questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Não se trata de celebrar a diversidade, mas de questionar a constituição das diferenças no tecido social enredado por relações de poder assimétricas.

Batista, Silva Junior e Canen (2013) ainda destacam que, o Plano Nacional de Educação produzido para vigência de 2011 a 2020 traz as questões das diferenças associadas apenas à formação específica de professores para a educação do campo, a educação indígena e a educação quilombola, dissociando as discussões sobre a pluralidade cultural em toda a sociedade das políticas de formação de professores para a educação como um todo. Em um cenário social de violência à diferença, preparar os professores para discutir estas questões é hoje um ponto de extrema relevância. Sendo assim, seria importante que ainda em sua formação inicial os professores fossem levados ao reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade, incluindo a própria diversidade cultural dos professores, sobre a qual pouco tem se falado, como salientam Moraes e Diniz-Pereira (2014).

Como se observa, são crescentes as discussões a partir de distintos enfoques sobre a questão das

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

diferenças no âmbito da formação de professores, principalmente desde a segunda metade da década de 1990. Para Moraes e Diniz-Pereira (2014, p. 123), neste período surgem diversos trabalhos em que, “critica-se a formação inicial pelo silenciamento em relação à diversidade cultural presente na sociedade”. Pouco a pouco, tem sido assumida a ideia de que a pluralidade cultural pode ser “um elemento basilar na definição de currículos e propostas de formação de professores/as” (MELO, 2014, p. 412). Todavia, entendemos que é preciso ir além da discussão sobre as diferenças culturais durante a formação docente. É preciso integrar a diversidade epistemológica do mundo ao conjunto de questões trabalhadas nas licenciaturas.

Abrindo fissuras: por uma interculturalização do currículo das licenciaturas

Partimos do contexto de teorização sobre a formação de professores articulada às diferenças culturais, para pensar outra possibilidade em relação a formação inicial numa perspectiva intercultural crítica. Consideramos que a pluralidade de propostas é fértil para a densidade do desafio que se apresenta, e os caminhos podem ser vários. Além das ideias que já vem sendo discutidas e realizadas, como as apresentadas anteriormente, consideramos que ao aprofundar as relações, entre a perspectiva intercultural crítica e a formação de professores, surge um novo caminho que é fundamental: a abertura dos currículos das licenciaturas para referenciais epistemológicos não ocidentais.

Para Walsh (2007), a educação intercultural é um processo de estudo e aprendizagem inter-epistêmico em favor da transformação estrutural social diante da autoimposição da ciência ocidental. A interculturalidade crítica, propõe a abertura de brechas radicais na prepotente racionalidade ocidental apontada por Morin (2015) como uma das causas para a fragmentação da humanidade planetária diante da pluralidade cultural.

Ao partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e à construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha um caminho muito distinto, que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, senão que também se cruza com as do saber, do ser e da vida mesma. Quer dizer, se preocupa também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas – de desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegiam a uns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa pelos seres e saberes de resistência, insurgência e oposição que persistem apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2010, p. 89, tradução nossa).

Com estas palavras, a autora salienta a dimensão profunda da dominação ocidental sobre o restante do mundo. Mais do que sofrer com a imposição de manifestações culturais ocidentais, nossas sociedades são transversalizadas por uma dominação cognitiva, epistemológica, mental, entrelaçada à desumanização concreta, material, econômica e cultural. Trata-se de uma exclusão epistêmica. Nesta conjuntura, o conhecimento não-ocidental é sempre racializado, subordinado em relação à elite intelectual encabeçada pelo *ego cogito* europeu. Isto acontece inclusive no âmbito da formação de professores, onde percebemos uma estrutura curricular calcada majoritariamente na pedagogia moderna do ocidente, sem considerar os sujeitos outros e seus modos de aprender e ensinar (ARROYO, 2012).

A capacidade de produção abstrata, simbólica, tecnológica e epistemológica dos povos historicamente colonizados é negada. O conhecimento universalmente válido é de posse e patente do Ocidente, sobrando aos seres restantes reproduzir o que este centro considera como verdadeiro, autêntico e superior. Colocados à margem da epistemologia, as formas de vida, de compreensão do mundo e de explicação da realidade organizadas pelos marcados como inferiores são inválidas, inumanas. Esta lógica de subjugação intelectual-epistêmica-racial está enraizada tanto nas sociedades colonizadoras ocidentais, quanto nas sociedades colonizadas espalhadas pelo globo.

Podemos dizer que a escola – e também a universidade, incluindo a formação de professores – ocupa papel central nesta direção ao ancorar-se na ciência ocidental, além de reproduzir e levar à reprodução do conhecimento científico ocidental como único valor universal superior da cognição humana. Uma rápida consulta à maioria dos currículos escolares e universitários levaria à constatação de que, embora o discurso de transversalidade da diversidade cultural esteja presente, os conteúdos mais valorizados são referentes à monoculturalidade do saber, desprezando – ou tolerando para oprimir – os conhecimentos construídos por matrizes do saber outras que não a ocidental (SODRÉ, 2012; CANDAU, 2014).

Portanto, para uma transformação radical da educação no sentido de promover uma abertura epistemológica, valorizar os conhecimentos marginais e afirmar a humanidade dos grupos produtores destes conhecimentos, consideramos que a formação de professores pode ser repensada a partir da interculturalidade crítica compreendida

[...] como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, [que] visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – e enquanto – encorajam a criação de modos “outros” de pensar, de ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2010, p. 92, tradução nossa).

Esta perspectiva coloca a necessidade de que os processos de formação de professores, em especial os cursos de licenciatura, ultrapassem a reprodução unívoca do padrão epistemológico da ciência ocidental e incorporem outras formas de ser, pensar, viver, saber, ensinar e aprender construídas por negros, orientais, indígenas, africanos, latino-americanos, homossexuais, mulheres, camponeses, quilombolas – sendo estas outras pedagogias discutidas por Arroyo (2012).

Interculturalizar a formação de professores neste sentido profundo é romper com a hegemonia do saber racional instrumental do Ocidente, apresentando para os professores em formação outras perspectivas epistemológicas e deixando emergirem também as suas próprias. Este processo pode ser materializado pela introdução de referenciais não-ocidentais nos currículos da formação inicial de professores, possibilitando a discussão sobre a educação a partir de outros olhares filosóficos, culturais e vivenciais.

Não basta discursar sobre a diversidade epistemológica, é necessário investigá-la e evidenciá-la por meio do debate sobre a educação a partir do pensamento africano, do pensamento indígena, do pensamento oriental etc. Nossos currículos de formação de professores estão carregados de pertinentes teorias críticas acerca da educação. Todavia, onde estão os conhecimentos produzidos por africanos a

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

partir de suas experiências de subordinação ao Ocidente? Porque não discutimos a pedagogia também a partir dos olhares afro-brasileiros, orientais, indígenas?

As possibilidades de diálogo inter-epistêmico e contra-hegemônico no contexto da formação pedagógica são férteis. Porém, a interculturalidade na educação em geral tem sido superficial, preocupada apenas em afirmar a diversidade étnica sem aprofundar as problematizações e proposições desta perspectiva.

Walsh (2007, p. 54) ressalta:

Na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade se encontra em geral limitada – se existe – ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Nas salas de aula [da formação de professores] a aplicação é marginal ao máximo [...] “interculturalidade” é o termo que o professor mestiço emprega como justificativa para suas práticas de exclusão ou de tratamento superficial da história, do conhecimento e da cultura negra (tradução nossa).

Ou seja, mesmo com um discurso em defesa da interculturalidade, a formação de professores corre o risco de sustentar uma posição em que a incorporação curricular dos conhecimentos locais de uma dada comunidade e cultura não correspondam à validação destes, pois são considerados excluídos da ciência verdadeira. A interculturalidade na formação de professores, ainda não se aprofundou a nível epistemológico a fim de provocar rupturas com o modelo hegemônico da ciência ocidental e favorecer processos educativos efetivamente interculturais. Afinal, interculturalidade é muito mais que uma questão didática, é a construção de uma lógica outra de ciência, de sociedade, de relações humanas e de educação, em que as diferenças sejam genuinamente as bases da educação.

Nas licenciaturas geralmente notamos uma estrutura organizacional, didático-pedagógica, curricular e espacial decorrente da tradição ocidental, isto é, do paradigma newtoniano-cartesiano construído na modernidade, na colonialidade do poder. Temos salas de aula isoladas, carteiras enfileiradas, disciplinas estanques, conteúdos fragmentados e tematizados a partir de uma única perspectiva, referenciados na monocultura ocidental.

À frente da sala está o professor formador, questiona relações de poder existentes na sociedade e na escola, propõe uma educação crítica com abertura para as diferenças culturais por meio de uma educação multi/intercultural. Mas reproduz a lógica que é objeto da crítica ao desconsiderar, com sua salvação e avaliação, a subjetividade, a religião, a visão de mundo, o contexto cultural e os conhecimentos e saberes dos licenciandos sentados em filas à sua frente.

Além disto, embora a formação de professores em geral defenda a plena potencialidade humana, independentemente do contexto sociocultural, suas referências epistemológicas, filosóficas e culturais são provenientes apenas da produção intelectual ocidental. Ignora conhecimentos não-ocidentais. Nega seu próprio discurso de legitimação de afrodescendentes, por exemplo, ao tratar da problemática a partir de uma perspectiva eurocêntrica ou anglo-saxônica. Pensadores europeus tradicionais são presentes na fala dos formadores, mas há um silêncio quanto ao conhecimento africano, indígena, oriental, latino-americano etc.

Neste caso, o silêncio é revelador, é mais que ausência, é negação. Ao apontar uma crítica europeia à

dominação cultural e calar a voz dos povos, que de fato sofrem a experiência da marginalização, perpetua-se a crença na inumanidade dos não-ocidentais. Ora, se fossem tão legítimos de alteridade quanto se diz, africanos e indígenas haveriam de produzir também a nível intelectual. Mas, se permanecem inexistentes espaços onde possam se expressar suas vozes, se o desconhecimento e a desconsideração relativa à suas produções epistemológicas é reinante, faz sentido considerá-los como inferiores, sub-humanos, incapazes de, civilizadamente, produzir conhecimento válido.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação), não há menção direta à problemática discutida no presente trabalho. A legislação trata da interculturalidade circunscrita apenas à formação de educadores para atuação em escolas indígenas. Mas, como já vimos, a proposta intercultural crítica é bem mais ampla. Notamos no documento a declarada posição de valorização do estudo acerca das diferenças culturais na constituição histórica da sociedade e da escola.

Independente da área de especialidade, os currículos da formação inicial têm de incluir conteúdos sobre as “diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional”, conforme rege o artigo 13 das Diretrizes. Espera-se que, os egressos das licenciaturas estejam aptos, dentre outros vários aspectos, a demonstrar consciência da diversidade e a respeitar as diferenças “étnico-raciais, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” como especificado no inciso VIII do 8º artigo.

Neste sentido, a legislação vigente assume parcialmente o significado da discussão sobre interculturalidade, tendendo à maior profundidade quando o assunto central é a educação escolar indígena, reproduzindo o que Batista, Silva Junior e Canen (2013) perceberam no Plano Nacional de Educação. Todavia, consideramos que as questões postas nas Diretrizes aprovadas em 2015 abrem espaço para que as instituições formadoras de professores pluralizem os referenciais presentes em seus currículos, com vistas a formar profissionais que reconhecem e validam as diferentes culturas e epistemologias.

Acreditamos que para construir uma formação pedagógica alinhada à educação intercultural crítica é necessário repensar as licenciaturas atuais e seus currículos. Propomos a inclusão de epistemologias não-ocidentais, epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2009) como o paradigma da afrocentricidade (NASCIMENTO, 2009) e a filosofia ubuntu (SANT'ANA, 2015). Epistemologias inferiorizadas são ainda bastante desconhecidas, mas é preciso investigá-las, apresentá-las, evidenciá-las e discuti-las a fim de romper as gaiolas epistemológicas (MORAES, 2012) da educação e, efetivar uma formação de professores profundamente atenta a relações mais positivas entre educação escolar e diferenças culturais. Não se trata de deslocar a hegemonia epistemológica e discursiva de um paradigma para outro, mas sim de possibilitar o diálogo entre diversas construções de modo horizontal.

Considerações para o momento

Neste trabalho evidenciamos que as relações de poder existentes no mundo atual são estruturadas

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

a partir da colonialidade do poder fundada pelo Ocidente. Distantes do “modelo humano” europeu, negros, indígenas, mulheres, não-cristãos, homossexuais, pessoas com deficiências, pobres, favelados, dentre outros, são discursivamente produzidos como diferentes de um determinado padrão e classificados como inferiores. A escola contemporânea ainda é alimentada por esta classificação, pois está calcada no paradigma de ciência ocidental produzido junto à colonialidade do poder.

Portanto, acreditamos ser necessário romper com o discurso hegemônico no contexto epistemológico das licenciaturas e de alguma forma construir novos discursos que sejam plurais. Ou seja, cabe problematizar as atuais bases epistemológicas da formação de professores, questionando que tipo de representação cultural está estampada em seus currículos. Mas, ao mesmo tempo, é necessário que construamos certas representações a fim de não ficarmos sem qualquer tipo de base, o que levaria a uma formação de professores sem possibilidades de atuação.

Desafiada pela pressão das diferenças culturais a educação escolar pode ser repensada a partir do contexto concreto de precarização da docência. A formação de professores é espaço fértil para tanto, especialmente nos cursos de licenciatura. Nesta medida, discutimos a possibilidade de uma formação de professores alinhada à perspectiva da interculturalidade crítica, entendida como processo de questionamento e recriação das relações sociais e pedagógicas hierarquizadas a partir da matriz ocidental de poder.

Interculturalizar a formação de professores seria, nesta dimensão profunda, romper com a monocultura epistemológica da educação ao incorporar nos currículos das licenciaturas referenciais de pensamento subalternizados, não-ocidentais, isto é, epistemologias africanas, indígenas, orientais, indianas, dentre outras. A riqueza destes referenciais não está em sua localização geográfica, mas em sua posição e fecundidade histórica, cultural e política contra a colonialidade do poder desde visões de mundo não-ocidentais. Abrir os currículos das licenciaturas para sujeitos com outros modos de pensar, ser, sentir e agir é, impulsionar a educação a se desvencilhar de suas amarras epistemológicas que a tornam aprisionada ao paradigma da modernidade ocidental como modelo de pensamento único, reducionista e monocultural.

Interculturalizar a formação de professores corresponde a problematizar a educação a partir de produções culturais, filosóficas, linguísticas, sociológicas, pedagógicas, artísticas, estéticas, religiosas, históricas e políticas que estejam além da perspectiva ocidental, mesmo a crítica. Esta proposta é, sobretudo, um desafio diante do desconhecimento sobre a produção epistêmica dos “diferentes” e “inferiores”; buscar e reconhecer outras possibilidades epistemológicas é, portanto, o primeiro passo.

Interculturalizar é um desafio por propor a construção de outras formas de educar, considerando as várias dimensões dos seres humanos e de seus contextos socioculturais, tanto na formação de professores quanto na educação básica. É o questionamento dos fundamentos da educação, mesmo que críticos (mas ocidentais), de modo que a diferença seja não aditiva, mas basilarmente constitutiva dos processos educativos. Mais que um discurso sobre as diferenças culturais, interculturalizar a formação de professores é concretizar a valorização das diferenças por meio da incorporação do conhecimento produzido a partir dos subalternizados.

Referências

- ALENCAR, Joelma Cristina. Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior. **Revista Fórum Identidades**, vol. 16, n. 16, p. 79-98, jul./dez., 2014.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSIS, Lúcia Maria de Assis. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012.
- BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, vol. 21, nº 79, p. 253-267, abr./jun., 2013.
- BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; GUIZZO, Bianca Salazar. Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural. **Em Aberto**, vol. 29, n. 95, p. 25-37, jan./abr., 2016.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, vol. 12, n. 2, mai./ago. 2008.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, vol. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set., 2005.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura (s). In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, vol. 27, nº 95, mai./ago., 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr., 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadão, etnia e raça: o trato pedagógico da questão. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- MELO, José Wilson Rodrigues de. **Espaço do Currículo**, vol. 7, n. 3, p. 401-419, set./dez., 2014.
- MORAES, Emilia Murta; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, edição especial, p. 105-130, 2014.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas

- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indígena**, vol. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Descolonização, reinvenção escolar e filosofia africana ubuntu: uma relação possível. **Revista Três Pontos**, vol. 12, nº 1, jan./jun., 2015.
- SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; LOPES, Cristiane Rosa. Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revelli**, vol. 7, n. 2, dezembro, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.
- SHIROMA, E.; SCHNEIDER, M. C. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Revista Interação**, vol. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr., 2013.
- SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- STOREY, John. **Teoria cultural e cultura popular**: uma introdução. Trad. Pedro Barros. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- URQUIZA, AntonioHilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, vol. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun., 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, mai./jul., 2003
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **E-escrita**, vol. 1, n. 2, mai./ago., 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis. WALSH, Catherine (orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración, 2010.
- WILLIAMS, Raymond. The analyses of culture. In: STOREY, John (org.). **Cultural theory and popular culture**: a reader. 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2009.