


**Estado do conhecimento: contributos para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as**


**State of knowledge: contributions to the development of intercultural continuing education for teachers**

**Estado del conocimiento: aportes al desarrollo de la formación continua intercultural de docentes**

Silvia Zimmermann Pereira Guesser\*

 <https://orcid.org/0000-0002-2412-0731>

Márcia de Souza Hobold\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

**Resumo:** Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou 87 resumos de artigos publicados na Plataforma SciELO, entre os anos de 2010 e 2023. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentada em Amado (2014), configurou-se como estudo de caráter bibliográfico do tipo estado do conhecimento. Objetivou-se investigar o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as, a partir da identificação das categorias (étnico-racial, gênero, língua, religião, deficiência, geração e outros), fundantes para a conceitualização de uma educação intercultural, tal qual defendida por Candau (2011) e Fleuri (2022). Pela análise dos dados, sugere-se maior aprofundamento conceitual acerca das categorias fundantes na perspectiva intercultural, tendo em vista a elaboração de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores/as, não somente no Brasil, mas também em toda a América Latina, permeada pelo encontro/desencontro/reconhecimento das “verdades” contadas e ensinadas ao longo da história, as quais devem ser questionadas e reescritas em conjunto com aqueles que por tanto tempo foram silenciados.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as. Perspectiva intercultural crítica. Diferença.

**Abstract:** This study presents the results of a research that analyzed 87 abstracts of articles published on the SciELO Platform between the 2010 and 2023. The research, with a qualitative approach, drawn from

---

\* Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Professora na Rede Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos, Santa Catarina. E-mail: <silviaguesser@hotmail.com>.

\*\* Professora da Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: <mhobold@gmail.com>.

Amado (2014), was configured as a bibliographic study of the state of knowledge type. The objective was to investigate the development of intercultural continuing education for teachers, based on the identification of categories (ethnic-racial, gender, language, religion, disability, generation and others), which are the foundations for the conceptualization of intercultural education, as advocated by Candau (2011) and Fleuri (2022). Through data analysis, greater conceptual deepening is suggested regarding the founding categories in the intercultural perspective, with a view to developing public policies for the initial and continued training of teachers not only in Brazil, but also across Latin America, permeated by the encounter/disencounter/recognition of the “truths” told and taught throughout history, which must be questioned and rewritten collaboratively with those who have been silenced for so long.

**Keywords:** Teacher training. Critical intercultural perspective. Difference.

**Resumen:** Este estudio presenta los resultados de una investigación que analizó 87 resúmenes de artículos publicados en la Plataforma SciELO, entre los años 2010 y 2023. La investigación, con un enfoque cualitativo, fundamentada en Amado (2014), se configuró como un estudio bibliográfico del tipo estado de conocimiento. El objetivo fue investigar el desarrollo de la formación continua intercultural para profesores/as, a partir de la identificación de categorías (étnico-racial, género, lengua, religión, discapacidad, generación y otras), bases para la conceptualización de una educación intercultural, tal como defendida por Candau (2011) y Fleuri (2022). Por el análisis de los datos, se sugiere una mayor profundización conceptual sobre las categorías fundadoras de la perspectiva intercultural, teniendo en cuenta la elaboración de políticas públicas para la formación inicial y continua de profesores/as en Brasil y en América Latina, permeada por el encuentro/desajuste/reconocimiento de las “verdades” contadas y enseñadas a lo largo de la historia, que deben ser cuestionadas y reescritas en conjunto con aquellos que han sido silenciados durante tanto tiempo.

**Palabras clave:** Formación de profesores/as. Intercultural crítica. Diferencia.

### Breve contextualização da pesquisa

O processo de formação inicial e continuada de professores/as para atuar ou que já atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino no Brasil está se solidificando de acordo com o projeto neoliberal. As constantes reformas educacionais projetadas pelo neoliberalismo objetivam direcionar o modo de ser e de fazer docente a uma espécie de “[...] fabricação de identidades docentes subsidiadas por uma hegemonia discursiva, performática e substitutiva do enriquecimento cultural do professor” (Simionato; Hobold, 2021, p. 74). Também a esse respeito Libâneo (2017, p. 7) descreve:

Entre as décadas de 1980-1990 ainda se poderia discernir nas políticas educacionais duas visões de educação: uma que tinha como meta a democracia e as oportunidades sociais com algum peso na defesa da justiça social; outra, que privilegiava a preparação das pessoas para o mundo do trabalho, numa perspectiva individualista, para adequação a demandas econômicas. O impacto do neoliberalismo fez desmoronar aspirações por uma educação centrada no ser humano e no seu desenvolvimento e impôs a hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos centrada na rentabilidade econômica.

De acordo com o Libâneo (2017), houve o tempo em que se distinguia o projeto político de educação, assim como era possível relutar contra o projeto político de educação neoliberal. Tomamos como exemplo os currículos de formação inicial e continuada de professores/as no Brasil. Assim, rememoramos as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, reelaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), normativa que atendia aos anseios de grande parte da comunidade educacional.

De acordo com Simionato e Hobold (2021, p. 79), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi o “[...] resultado de muitos fóruns de discussão pelas entidades representativas” de educadores/as e

pesquisadores/as em educação, com vistas a construir “[...] uma base de formação para o professor que articulava a formação inicial e a formação continuada na perspectiva da formação humana”. Todavia, antes de sua implementação, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada mediante a troca de governo presidencial<sup>1</sup>, contrapondo-se ao que foi amplamente debatido e construído pela coletividade. Rapidamente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019, p. 1).

Posteriormente, em decorrência de ausência de diretrizes específicas que descrevessem a formação continuada de professores/as, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispôs sobre as DCN para “[...] a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (Brasil, 2020, p. 1). Ambas as normativas, Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020, substituíram a Resolução CNE/CP nº 2/2015, documento que, por mais de uma década, foi discutido e construído coletivamente com o CNE.

Neste artigo, não temos a intenção de aprofundarmos a questão da revogação arbitrária da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e seus impactos negativos na formação inicial e continuada de professores/as no Brasil, mas, sim, de discutirmos acerca da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as DCN para a formação continuada de professores/as que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica que e instituiu a BNC-Formação Continuada. Esta tem como uma de suas atribuições ao/à docente a função de agente formativo de conhecimentos e culturas, de autoconhecimento da aquisição de cultura geral, ampla e plural. Ademais, é notável o reordenamento e alinhamento da formação inicial e continuada de professores/as à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Simionato e Hobold (2021, p. 84), “[...] no contexto dessa formação, os conhecimentos culturais e da formação humana estão subsumidos” e, dessa forma, questionamos: Em que tempos/espacos e como acontecem a formação continuada intercultural de professores/as? Com a intenção de analisarmos a formação continuada de professores/as assentadas na perspectiva intercultural crítica, compreendemos que é fundamental analisar o conceito de cultura historicamente acumulado e socialmente legitimado, de modo que a supremacia de uma determinada cultura ignora e negligencia a existência de outras culturas. O conceito de cultura implica compreendermos o conjunto de práticas que forjam significados, produzidos e compartilhados em um grupo, sem deixar de considerar que a cultura também diz respeito às estruturas econômicas, políticas e sociais.

A esse respeito, para pensarmos a história da espécie humana e compreendermos a sua formação, é essencial voltarmos ao passado. No entanto, perguntamos: Que passado estamos rememorando e compartilhando em nossas escolas? Com base nisso, evocamos o sociólogo Pierre Bourdieu (1998) que elaborou o conceito de Capital Cultural, a fim de explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma em uma espécie de moeda, em que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças sociais.

Para Bourdieu (1998), a cultura transforma-se em instrumento de dominação, as classes dominantes elencam e impõem sobre as classes dominadas sua própria cultura, atribuindo a essa cultura um valor incontestável, a tal ponto de legitimá-la como a cultura boa de ser ensinada,

---

<sup>1</sup> Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

negligenciando outras formas de manifestações culturais, que são muitas vezes manifestações de luta, contra a arbitrária cultural dominante.

Na busca para rompermos relações de poder culturalmente legitimados, discutimos dois conceitos que não são sinônimos e se contrapõem: o multicultural e o intercultural. Para Fleuri (2003, p. 10), o multiculturalismo e o interculturalismo são “[...] dois termos que apontam uma grande variedade de perspectivas e propostas desenvolvidas em amplo debate que vem se constituindo recentemente”. Inicialmente, apresenta-se, no campo político, social e conceitual, o multiculturalismo, cuja finalidade é manter a sujeição e a subalternização dos sujeitos, a hegemonia cultural, política, econômica, social e também “*la arena epistemológica*” (López, 2009, p. 10).

O discurso multicultural vem desempenhando globalmente uma função instrumental e funcional, e tal conceito reconhece que há diversidade cultural, mas não propõe políticas fundamentadas na diferença cultural. De acordo com Oliveira (2015), a temática do multiculturalismo apresentou-se no Brasil nos anos de 1990, a partir da implantação da política pluralista cultural do ensino fundamental, de base neoliberal, deliberada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a fim de direcionar a educação brasileira para a diversidade cultural, para as diferenças de etnias, gênero e classe, não problematizando as relações de poder. Nesse contexto, Bello (2009, p. 62) descreve:

La ausencia de un análisis mayor sobre estos procesos es lo que permite que en algunos países sea posible hablar de multiculturalismo o de diversidad cultural, sin que ello afecte las estructuras y mecanismos de dominación basados en la cultura y las diferencias identitarias. Mientras el multiculturalismo, en su versión liberal, busca abordar las diferencias culturales a través del reconocimiento simple y la tolerancia, sin afectar los mecanismos que producen desigualdades [...].

De modo geral, o multiculturalismo neoliberal mantém as estruturas e os mecanismos de dominação, reconhecendo a existência da diversidade cultural sem afetar os mecanismos que produzem desigualdades. Para Candau (2016, p. 808), é preciso superar a “[...] visão essencialista das culturas e das identidades culturais [...]” sem “[...] desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira”.

Contrariamente, a interculturalidade crítica, também conhecida como multiculturalismo crítico<sup>2</sup>, parte “[...] da afirmação da diferença como riqueza” (Candau, 2014, p. 1). Ela questiona as relações de poder, “[...] da racialização e da diferença, vista como colonial e não simplesmente cultural” (Oliveira, 2015, p. 62). A interculturalidade surge da evolução conceitual, inspirada nos movimentos indígenas que vem se constituindo em uma “[...] trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina” (Candau, 2016, p. 807), pois propõe articular políticas de igualdade com políticas de identidade. De maneira geral, a interculturalidade convida a conhecer e reconhecer as diferenças culturais, como riquezas “[...] que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário” (Candau, 2016, p. 809).

---

<sup>2</sup> Paulo Freire, em vários de seus escritos, utilizava o termo “multicultural” na perspectiva da interculturalidade, pois não admitia “[...] justificativas genéticas, sociológicas ou históricas e filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 2021, p. 59).

Contudo, neste artigo, não visamos aprofundar as discussões referentes à tríade conceitual sobre a cultura, o multicultural e o intercultural na seara das questões étnico-raciais, mas, sim, como possibilidade de formação de pessoas críticas, distantes de preconceitos impregnados em nossa formação humana. Não se trata de afirmar uns e negar outros, ou legitimar um conhecimento em detrimento da inferiorização do outro, que foi se constituindo historicamente, mas, sim, de colocá-los em diálogo. É fato que as culturas dos diversos povos humanos que habitam o planeta Terra são patrimônios universais; para tal, não devem ser compreendidos e usados para fins de relações de poder, saber e ser.

Busca-se por meio da interculturalidade elementos fundantes que possibilitem aos/as professores/as uma formação continuada para além da outorga de certificações em cursos aligeirados por meio de seminários, participações em eventos, semanas pedagógicas promovidas pelas Secretarias de Educação, que não levam a mudanças significativas na maneira de ensinar e se relacionar com as crianças e os/as estudantes. Contudo, para além da crítica, compreendemos que são necessários investimentos e políticas públicas que incentivem os/as professores/as a buscarem uma formação continuada humanizadora que possibilite uma apropriação cultural elaborada historicamente pelos diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, fazemos a defesa de que professores/as dos diferentes níveis de ensino possam acessar os variados bens culturais, de modo a romper com as influências monoculturais construídas e solidificadas a partir de diversos instrumentos de legitimação social presente no ensino brasileiro desde a tenra idade. Compreendemos que ninguém consegue ensinar aquilo que não aprendeu ou experienciou; logo, é necessário que os/as professores/as tenham a possibilidade de experienciar outros espaços formativos que lhes possibilitem acessar não só o conhecimento teórico/acadêmico, mas também os bens culturais e materiais, como um direito social fundamental à formação humana.

Dessa forma, com o objetivo de investigar o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as, buscamos realizar um levantamento da produção científica nas áreas de incidência do presente estudo (Amado, 2014; Vosgerau e Romanowski, 2014), por meio de levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento. O estudo denominado estado do conhecimento caracteriza-se por abordar apenas um setor das publicações sobre o tema pesquisado. Para Vosgerau e Romanowski (2014, p. 172), o “[...] estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Nesta pesquisa, elencamos, portanto, para a análise documental, os artigos disponibilizados na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para isso, buscamos artigos que atendessem aos descritores basilares (multiculturalismo crítico, formação multicultural, formação multicultural de professores/docente, interculturalidade, formação intercultural, formação intercultural de professores/docente). Assim sendo, este texto encontra-se organizado em quatro seções. Iniciamos com esta introdução aqui descrita. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, discorremos sobre as produções científicas coletadas na Plataforma SciELO, acerca das categorias fundantes na perspectiva intercultural. Por fim, trazemos as considerações finais, de modo a refletir acerca das discussões levantadas no estudo.

### **Percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa**

Este estudo foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico na plataforma SciELO. Consideramos que o levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento serve ao/à pesquisador/a como um ponto de partida para a discussão do problema, mas que não deva

se tornar exaustivo. Para tal pesquisa, foram necessários alguns procedimentos para a coleta dos dados que tiveram três momentos distintos, sequenciais e complementares, conforme descrevemos a seguir.

No *primeiro momento*, elencamos os descritores basilares para investigação no repositório da SciELO<sup>3</sup>, procedendo da seguinte ordem: 1º) multiculturalismo crítico; 2º) formação multicultural; 3º/4º) formação multicultural de professores/docentes; 5º) intercultural; 6º) interculturalidade; 7º) formação intercultural; 8º/9º) formação intercultural de professores/docentes.

Em razão do exposto, estabelecemos como filtro de pesquisa na plataforma SciELO o país (Brasil), o idioma (português), ano de publicação (2010 a 2023), áreas temáticas (Ciências Humanas/Educação). No que se refere ao recorte temporal, determinamos os anos de 2010 a 2023, por considerarmos um marco temporal na conceitualização da interculturalidade na América Latina, assim como por entendermos que uma década de produção é suficiente e atual para a discussão sobre o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as.

No *segundo momento*, procedemos à coleta e ao armazenamento dos trabalhos apresentados na plataforma SciELO. Posteriormente, passando por uma análise prévia dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, organizamos quadros/tabelas com os descritores, as categorias e os anos de publicação. Elencamos como categoria os diferentes grupos socioculturais que foram historicamente inferiorizados e subalternizados em nossa sociedade, em decorrência aos padrões pré-determinados pelos colonizadores europeus, estabelecendo “[...] hierarquias sociais, classificações e normatizações, categorizações que enquadram povos como superiores e inferiores, conjecturando a colonialidade do ser” (Pinheiro; Paula; Paim, 2022, p. 233). Faz-se saber: 1- étnico-racial; 2- gênero; 3- língua; 4- religião; 5- deficiência; 6- geração; e 7- outros<sup>4</sup>, com base em Candau (2012, 2016), Fleuri (2022), Martínez *et al.*, 2009), entre outros.

O total geral de trabalhos identificados na Plataforma SciELO foi de 172. Desse montante, alguns trabalhos se repetiam, mesmo com descritores diferentes. Nesse momento, foi necessário desconsiderarmos os artigos encontrados em duplicidade; assim, 70 trabalhos foram excluídos, restando para análise 102 artigos. Posteriormente à leitura dos 102 resumos, constatamos que 15 trabalhos não tinham relação com os descritores pesquisados, optando-se pela exclusão. Por fim, o estudo concentrou-se em 87 trabalhos.

A síntese quantitativa das pesquisas levantadas por descritores está descrita na Tabela 1. Conforme mencionamos nos procedimentos metodológicos da pesquisa, a Tabela 1 não apresenta os nove descritores utilizados para a pesquisa na Plataforma SciELO. Dessa maneira, apresentamos quatro desses descritores, pois, após o refinamento de duplicidade, optamos em manter aqueles que seguiram o ordenamento sequencial da pesquisa.

---

<sup>3</sup> A plataforma SciELO agrega vários periódicos nas diferentes áreas do conhecimento, assuntos e países, de modo que, a depender do que se pretende pesquisar, alguns procedimentos de refinamento são necessários durante a busca.

<sup>4</sup> Classificamos na categoria “outros” as questões que tratam do currículo, condição social, defesa de uma matriz teórica, diversidade, indústria cultural.

**Tabela 1 - Organização das pesquisas que compuseram a análise do estudo por ano e descritores**

| Descritores  | ANO  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Total     |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|
|  | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |           |
| Multiculturalismo crítico                          | -    | 1    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | 1         |
| Formação multicultural                             | 1    | -    | -    | 2    | -    | 1    | -    | -    | 2    | -    | 1    | -    | -    | -    | 7         |
| Intercultural                                      | 1    | 4    | 4    | 6    | 2    | 2    | 7    | 5    | 4    | 5    | 7    | 7    | 6    | 3    | 63        |
| Interculturalidade                                 | -    | -    | -    | -    | -    | -    | 1    | 3    | 4    | 1    | 2    | 1    | 2    | 2    | 16        |
| <b>Total de pesquisas que compuseram a análise</b> |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | <b>87</b> |

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados coletados na SciELO (2023).

Desse quantitativo de trabalhos, observamos todos os títulos das produções e seus respectivos resumos, considerando os descritores mencionados para classificá-los de acordo com as categorias elencadas: 1- étnico-racial; 2- gênero; 3- língua; 4- religião; 5- deficiência; 6- geração; e 7- outros. A delimitação e a necessidade de estabelecermos categorias de análise têm como base os estudos acerca da interculturalidade crítica defendida por alguns pesquisadores/as da área (Candau, 2012, 2016; Fleuri, 2022; Martínez *et al.*, 2009). Posteriormente, discutimos cada uma dessas categorias.

Por fim, no *terceiro momento*, procedemos à análise dos trabalhos selecionados que procuram evidenciar suas contribuições para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as no Brasil.

### As categorias e suas contribuições

A perspectiva intercultural crítica supõe o reconhecimento da diversidade, a insistência em “[...] olhar as relações sociais, suas manifestações explícitas, mas também latentes” (Martínez *et al.*, 2009, p. 59). É a luta constante pelo reconhecimento dos diferentes coletivos sociais. Nesse sentido, a fim de verificarmos e analisarmos acerca do que vem sendo produzido no campo científico, fizemos a análise do material coletado na Plataforma SciELO, identificando os descritores elencados. Assim, organizamos a Tabela 2.

**Tabela 2 - Organização das pesquisas classificadas por descritores e categorias**

| Categorias                  | Descritores               |                        |               |                    | Total/ categorias |
|-----------------------------|---------------------------|------------------------|---------------|--------------------|-------------------|
|                             | Multiculturalismo crítico | Formação multicultural | Intercultural | Interculturalidade |                   |
| Étnico-racial               | -                         | -                      | 21            | 8                  | 29                |
| Gênero                      | -                         | -                      | 2             | -                  | 2                 |
| Língua                      | -                         | -                      | 5             | -                  | 5                 |
| Religião                    | -                         | -                      | -             | -                  | -                 |
| Deficiência                 | -                         | -                      | 2             | -                  | 2                 |
| Geração                     | -                         | -                      | -             | -                  | -                 |
| Outros                      | 1                         | 7                      | 34            | 7                  | 49                |
| <b>Total de descritores</b> | <b>1</b>                  | <b>7</b>               | <b>64</b>     | <b>15</b>          | <b>87</b>         |

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados coletados na SciELO (2023).

Para Candau (2012), Fleuri (2022) e Martínez *et al.* (2009), é fundante olhar e analisar as vidas vividas por diferentes grupos sociais e culturais que convivem e disputam pelo espaço reconhecido socialmente, como, por exemplo, a escola. A partir das categorias elencadas, podemos observar que, nos descritores multiculturalismo crítico e formação multicultural, houve pouca produção (n=8) acerca das categorias. Já na perspectiva intercultural/interculturalidade, houve uma maior produção científica acerca das categorias étnico-racial (n=29), gênero (n=2), língua (n=5), deficiência (n=2) e outros (n=49). Destacamos que, em nenhum dos descritores, houve produção referente às categorias religião e geração.

À vista disso, as categorias elencadas para discussão neste trabalho constituem-se em diferentes grupos socioculturais que historicamente “[...] conquistam maior presença nos cenários públicos, tanto no âmbito internacional como em diversos países do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país” (Candau, 2011, p. 241), configurando-se em movimentos sociais. Para Fleuri (2003, p. 23):

São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.).

A esse respeito, nos estudos sobre as questões **étnico-raciais**<sup>5</sup>, constatamos que, dos 87 trabalhos coletados, 29 dessas produções se apresentam expressivamente no campo das produções étnico-raciais. Oliveira e Candau (2010, p. 16) atribuem esse fato ao “[...] crescimento das lutas dos movimentos negros e da emergência de novas produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e às identidades culturais”, assim como “[...] a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais”. Nesse sentido, Walsh (2008, p. 138, grifos nossos) desenvolve a seguinte reflexão:

Esta categoría de “étnico” –que asume la no-etnicidad de los blanco-mestizos– podría ser vista desde **dos perspectivas. Una perspectiva es la que parte del derecho** de reconocimiento y reparación –la que se refleja en las luchas por derechos colectivos y por la acción afirmativa– luchas que se enraízan en la existencia, la igualdad y la humanización como individuos y colectivos, y en la inclusión. **El problema es –y allí va la otra perspectiva–** que ser reconocidos como seres «étnicos» e **incluidos con una categoría de lo «especial»** –así también con derechos específicos– puede perpetuar la colonialidad del ser si no apunta a cambiar las estructuras institucionalizadas que siguen manteniendo y reproduciendo la racionalidad de la modernidad como norma ontológica.

Dessa forma, consideramos que políticas de igualdade racial precisam ser amplamente discutidas e refletidas a partir da óptica do tipo de proposta que o Estado vem desenvolvendo. Nesse momento, optamos em não excluir nenhuma das produções coletadas na Plataforma SciELO, para apropriarmos-nos conceitualmente das questões étnico-raciais para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as.

Organizamos, então, no Quadro 1, os trabalhos coletados, por ano de publicação, autores/as e títulos das publicações, com base nos descritores já mencionados, de modo a apresentarmos brevemente as discussões sobre as publicações da categoria étnico-racial.

---

<sup>5</sup> Fleuri (2022, p. 56) apresenta a terminologia interétnicas para caracterizar os diferentes grupos de novos imigrantes que passaram a viver processos de conflito, assimilação e integração, tanto entre si quanto em relação aos grupos étnicos descendentes de indígenas, portugueses e africanos a partir da expansão colonialista. “Tais relações interétnicas deixaram marcas profundas nas relações socioculturais que se dão hoje em nosso território.”



**Quadro 1** - Organização dos trabalhos por ano de publicação, nome dos/as autores/as e títulos dos trabalhos na categoria étnico-racial

| <b>Categoria: étnico-racial</b>  |                          |  |   |
|----------------------------------|--------------------------|--|---|
| <b>Descriptor: Intercultural</b> |                          |  |   |
| <b>Nº</b>                        | <b>Ano de publicação</b> | <b>Autores/as</b>  | <b>Título do trabalho</b>   |
| 1                                | 2010                     | Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau                    | <i>Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil</i>   |
| 2                                | 2012                     | Vera Maria Ferrão Candau   | <i>Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos</i>  |
| 3                                | 2013                     | Florentina da Silva Souza e Letícia Maria da Souza Pereira               | <i>Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços</i>   |
| 4                                | 2013                     | Luís Donisete Benzi Grupioni   | <i>Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil</i>   |
| 5                                | 2016                     | Juarez Melgaço Valadares e Célio da Silveira Júnior                      | <i>Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG)</i> |
| 6                                | 2016                     | Beatriz Osorio Stumpf e Maria Aparecida Bergamaschi                      | <i>Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola Mbyá Guarani</i>  |
| 7                                | 2017                     | Carlos Maroto Guerola  | <i>“Os alunos teriam que estudar para poder comprar comida”: a escola guarani como necessidade, obrigação e direito</i>   |
| 8                                | 2017                     | Carla Beatriz Meinerz  | <i>Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais</i>  |
| 9                                | 2017                     | Ruana Priscila da Silva e Maria da Conceição Ferreira Reis               | <i>Apropriação de Práticas Discursivas da Matemática Escolar: considerações a partir de uma experiência de formação intercultural de educadores indígenas</i>   |
| 10                               | 2018                     | Shirley Aparecida de Miranda e Suzy Rocío Contendo Lozano                | <i>Quando a diáspora africana interpela a educação: aproximações entre Brasil e Colômbia</i>  |
| 11                               | 2018                     | Vanessa Sena Tomaz e Gelsa Knijnik                                       | <i>Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakeriabá</i>   |
| 12                               | 2019                     | Adir Csaro Nascimento, Carlos Magno Naglis Vieira e Beatriz Santos Landa | <i>Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à Lei nº 11.645/08</i>  |
| 13                               | 2020                     | Kelly Russo, Leila Mendes e Corina Borri-Anadon                          | <i>Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes</i>  |
| 14                               | 2021                     | Francilene de Aguiar Parente e Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo      | <i>O Curso de Etnodesenvolvimento e a formação diferenciada e intercultural: contribuições no contexto educacional, sociopolítico e cultural da Amazônia</i>  |
| 15                               | 2021                     | Gunther Dietz e Laura Selene Mateos Cortés                               | <i>Rumo a um Sistema de Ensino Superior para Estudantes Indígenas? Universidades interculturais no México</i>   |
| 16                               | 2021                     | Laura Marcela Cubides Sanchez e Fabiana Soares Fernandes Leal            | <i>Licenciatura em Educação Básica Intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas</i>   |

| 17                                   | 2022                     | Michele Rocha El Kadri, Bernado Dolabella Melo, Michele Sousa e Sousa, Debora da Silva Noal, Fernanda Serpeloni e Alessandra dos Santos Pereira | <i>Curso em saúde mental no contexto da Covid-19 com povos indígenas por meio de ensino remoto</i>  |
|--------------------------------------|--------------------------|---|---|
| 18                                   | 2022                     | Alisson Vinícius Silva Ferreira e Lucilene Martins Borges   | <i>Metamorfozes interculturais: o impacto da imigração na saúde mental de imigrantes universitários latino-americanos</i>                         |
| 19                                   | 2022                     | Alice Martins Pederiva, Amanda Aliende da Matta e Antonio Sagrado Lovato  | <i>Contribuições de Vigotski para pensar uma educação intercultural</i>   |
| 20                                   | 2022                     | Danniel Teles de Castro e Ivanilde Apoluceno de Oliveira  | <i>Descolonização do saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro</i>   |
| 21                                   | 2023                     | Célia Aparecida Bettiol e Roberto Sanches Mubarac Sobrinho  | <i>Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação</i>  |
| <b>Descriptor interculturalidade</b> |                          |   |   |
| <b>Nº</b>                            | <b>Ano de Publicação</b> | <b>Autores/as</b>   | <b>Título do trabalho</b>   |
| 1                                    | 2017                     | Amilcar Araujo Pereira e Marta Araújo   | <i>Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas</i>   |
| 2                                    | 2018                     | Maria Aparecida Bergamaschi, Michele Barcelos Doebber e Patrícia Oliveira Brito   | <i>Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência</i>   |
| 3                                    | 2019                     | José Ribamar Bessa Freire e Ana Paula da Silva  | <i>Dez anos depois: o voo do passarinho, a sabedoria do beija-flor</i>  |
| 4                                    | 2020                     | Janaina Sila Gondin, Ana Keila Mosca Pinezi e Marilda Aparecida de Menezes  | <i>Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo</i>                                  |
| 5                                    | 2021                     | Diana de Paula Pellegrini, Elie Ghanem e Antônio Fernandes Góes Neto  | <i>O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM</i> |
| 6                                    | 2022                     | Liz Meira Góes, Neiva Gabriel Fernandes e Roberto Gonçalves Barbosa   | <i>Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu</i>  |
| 7                                    | 2022                     | Karla Lucia Bento e Lilian Blanck de Oliveira   | <i>Construções e desconstruções epistemológicas de/em uma pesquisa participante - um fazer coletivo com o povo Laklânô/Xokleng</i>                |
| 8                                    | 2023                     | Ariadne Dall'acqua Ayres, Fernanda da Rocha Brando e Olavo Martins Ayres  | <i>Presença indígena na universidade como retomada de território</i>  |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir dos trabalhos coletados na SciELO (2023).

As produções apresentadas no quadro anterior referentes à categoria étnico-racial apresentam, em sua maioria, discussões que perpassam os dispositivos legais voltados à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e à Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), que tratam da obrigatoriedade do ensino de história da cultura africana, afro-brasileira e indígena, de forma a garantir a implementação de políticas de igualdade no espaço escolar (Freire; Silva, 2019; Nascimento; Vieira; Landa, 2019; Pereira; Araújo, 2017). As pesquisas levantadas demonstram a

existência de políticas públicas de ações afirmativas<sup>6</sup> nas instituições de ensino, mas que não estão sendo suficientes para uma mudança significativa nos espaços institucionais de ensino (Parente; Miléo, 2021).

Apesar das iniciativas de políticas públicas para as ações afirmativas no Brasil, é unanimidade nas pesquisas coletadas discussões sobre as diferenças, as desigualdades, os preconceitos e a discriminação nos dois níveis de ensino: a Educação Básica e a Educação Superior (Gondin; Pinezi; Menezes, 2020; Russo; Mendes; Borri-Anadon, 2020), bem como o tensionamento ao ensino hegemônico e a distância dos referenciais culturais (Ferreira; Borges, 2022; Miranda; Lozano, 2018).

Frente a essas dificuldades, Souza e Pereira (2013) defendem que, para além do legalismo, são necessárias práticas pedagógicas que contribuam para a constituição de espaços educacionais nas quais a diferença e a diversidade sejam respeitadas. Nesse caminhar, as pesquisas coletadas sinalizaram um importante movimento de criação de escolas diferenciadas para os povos indígenas (Stumpf; Bergamaschi, 2016), a formação inicial de professores/as indígenas para a educação indígena e a oferta de cursos e disciplinas específica acerca das questões indígenas (Bettiol; Mubarak Sobrinho, 2023; Brito; Fonseca, 2017; Grupioni, 2013; Parente; Miléo, 2021; Sanchez; Leal, 2021; Thomaz; Knynik, 2018; Valadares; Silveira Júnior, 2016).

De modo geral, evidencia-se na categoria étnico-racial um maior interesse dos pesquisadores/as em investigar os povos originários nas questões de acesso ao ensino, sua permanência e conclusão, em todos os níveis da educação, principalmente no que diz respeito a formar professores/as indígenas e não indígenas (Góes; Fernandes; Barbosa, 2022) para atuarem na educação escolar indígena. Esse movimento pode ser justificado visto que, no Brasil e demais países da América Latina, se relacionava a educação intercultural à educação indígena (Ferrão Candau; Russo, 2010). Pederiva, Matta e Lovato (2022) propõem uma discussão conceitual acerca das contribuições de Vigotski e da teoria histórico-cultural para uma educação intercultural, considerando que somos uma sociedade formada por diferentes, etnias, variedade cultural e constantes fluxos migratórios.

Verificamos, nesse levantamento, que Candau (2011) é a única pesquisadora que discute a importância da formação inicial e continuada de professores/as na perspectiva de um ensino intercultural crítico, a fim de atuarem em qualquer que seja o nível do ensino. Ainda, Candau (2011, p. 253) evoca os/as professores/as da didática, âmbito no qual a autora se situa e os/as docentes das demais disciplinas, que lecionam nos cursos de formação de professores/as, a se desafiarem “[...] a trabalhar com as diferenças, assim como de transformá-las em ‘vantagem pedagógica’”. A autora conclui que

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 253).

---

<sup>6</sup> No Brasil, a Lei das Cotas – Lei nº 12.711, foi aprovada em 29 agosto de 2012, como política pública de ação afirmativa na Educação Superior (Brasil, 2012) e atualizada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, “[...] para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública” (Brasil, 2023).

Nesse sentido, no âmbito da educação intercultural, tratar da **questão de gênero** também é uma categoria primordial, pois “[...] o uso da categoria gênero pode ser visto como um olhar entre vários olhares, para se explicar a sociedade em que vivemos” (Fleuri, 2022, p. 85). Em vista disso,

[...] a primeira distinção social é feita através do sexo dos indivíduos. O sexo é construído socialmente através das relações motivadas por contextos manifestos e expostos à diferença sexual. No entanto, o gênero não é necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais (Fleuri, 2003, p. 27-28).

É fato que, historicamente, os homens foram privilegiados, de modo a oferecer “[...] para eles mais e melhores oportunidades do que a outros grupos (mulheres, *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, transgênero, bissexuais e intersexuais), produzindo relações desiguais e subalternizadas” (Martínez *et al.*, 2009, p. 57). Nessa perspectiva, reconhecem-se as desigualdades, mas o processo de discriminação permanece eminente em nossa sociedade, assim como nos espaços de ensino.

Ainda nessa linha, identificamos apenas dois trabalhos que tratam da questão de gênero, um a respeito dos movimentos LGBTTT<sup>7</sup> (Pinho; Pulcino, 2016) e outro acerca das percepções de estudantes indígenas sobre a inclusão da discussão de questões de gênero e diversidade sexual no curso que frequentam (Martini; Maio, 2023), conforme apresentamos no Quadro 2.

**Quadro 2** - Organização dos trabalhos por ano de publicação, nome dos/as autores/as e títulos dos trabalhos na categoria gênero

| Categoria: Gênero         |                   |  |   |
|---------------------------|-------------------|--|---|
| Descriptor: intercultural |                   |  |   |
| Nº                        | Ano de publicação | Autores/as                             | Título do trabalho  |
| 1                         | 2016              | Raquel Pinho e Rachel Pulcino          | <i>Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT</i>                              |
| 2                         | 2023              | Carma Maria Martini e Eliane Rose Maio | <i>Reflexões sobre inclusão de questões de gênero e diversidade sexual na formação docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia</i> |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir dos trabalhos coletados na SciELO (2023).

Conforme exposto, evidenciamos a carência de trabalhos que discutam as questões de gênero acerca dos descritores elencados nesta pesquisa, a fim de oferecer elementos para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as. A esse respeito, os dois trabalhos coletados apresentam a urgência social de discutir as questões de gênero, especialmente no que se refere à diversidade sexual, “[...] que no contexto dos povos indígenas é uma tarefa complexa” (Martini; Maio, 2023, p. 6). Ainda, a pesquisa de Martini e Maio (2023, p. 4) sinaliza que os/as indígenas LGBTQIA+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais/travestis/transgêneros, *queer*, intersexo, assexual e mais) “[...] argumentam que suas pautas não são englobadas pelo movimento indígena”. Nessa perspectiva, Pinho e Pulcino (2016, p. 677) acreditam que é “[...] resgatando a problematização que poderemos pensar em um novo formato escolar, no qual as verdades são abaladas, mas também onde é possível pensar, refletir e se colocar no lugar do outro, onde é possível ser diferente”.

<sup>7</sup> Pinho e Pulcino (2016) elegeram a sigla LGBTTT para indicar os movimentos de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Os autores entendem que há muitas combinações desses termos no esforço de representar as diferenças sexuais e de gênero. No entanto, acreditam que nenhuma combinação dá conta da diversidade de identidades que habitam esses movimentos.

Outro ponto a ser levado em consideração é a categoria **língua ou variedades linguísticas**. Por muito tempo na história da educação, a escola produzia uma homogeneização linguística cultural, desconsiderando a diversidade etnolinguística. Nesse sentido,

[...] acreditava-se que, na convivência espontânea entre pessoas de grupos étnicos diferentes, ocorresse um processo de assimilação cultural recíproca, em que cada um esquecesse suas próprias raízes. [...] aparentemente negadas, de fato não desapareciam, mas se transformavam em desigualdades sociais e em processos de marginalização (Fleuri, 2003, p. 18-19).

Com efeito, na “[...] América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação” (Fleuri, 2003, p. 20). A esse respeito, Mori (2017, p. 81) apresenta a seguinte reflexão:

Os países latino-americanos se caracterizam por sua diversidade etnolinguística, fato que contrasta com a forma de organização político-jurídica dos países correspondentes, que comumente são vistos como Estado-Nações monolíngues por reconhecerem como única língua oficial, aquela utilizada no contexto das diversas atividades oficiais: o castelhano nos países da fala espanhola, e o português, no caso específico do Brasil. As línguas maternas faladas pelas diversas sociedades originárias foram, até pouco tempo atrás, totalmente ignoradas ou tratadas simplesmente como elementos que integram o patrimônio da nação.

No Brasil, de acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, “[...] a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes” (Dados do Censo 2022 [...], 2023)<sup>8</sup>. Contudo, os dados referentes à etnia e à língua falada pelos povos indígenas ainda não foram atualizados/divulgados até o momento da escrita deste artigo. Cabe destacarmos que, além das variantes dialetais indígenas, o espaço institucionalizado de educação em todos os seus níveis e todas as suas modalidades de ensino se depara também com a diversidade linguística nos idiomas das populações imigrantes e na Língua Brasileira de Sinais (Libras). De fato, quanto maior o reconhecimento da variação linguística-cultural, maior será o movimento de conscientização e reivindicação dos direitos humanos.

Nessa perspectiva, apresentaram-se quatro trabalhos referentes à categoria língua: um atinente ao descritor multicultural e três relativos ao descritor intercultural, conforme mostra o Quadro 3.

**Quadro 3** - Organização dos trabalhos por ano de publicação, nome dos/as autores/as e títulos dos trabalhos na categoria Língua

| Categoria: Língua        |                   |   |   |
|--------------------------|-------------------|---|---|
| Descritor: intercultural |                   |   |   |
| Nº                       | Ano de publicação | Autores/as  | Título do trabalho  |
| 1                        | 2015              | Marilda Moraes Garcia Bruno e Juliana Maria da Silva Lima               | <i>As formas de comunicação e de inclusão da criança Kalowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico</i> |
| 2                        | 2016              | Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristina Goenechea Permisán     | <i>Educação intercultural e a formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes</i>               |
| 3                        | 2016              | Aracy Alves Martins, Silvestre Filipe Gomes e Virgínia José Baptista Cá | <i>Letramento(s)/alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau</i>                               |

<sup>8</sup> O total de pessoas que vivem no Brasil, de acordo com os dados do IBGE de 2022, é de 203.080.756, dos quais 1.327.802 (0,65%) são pessoas quilombolas (Campos, 2023).

|   |      |   |   |
|---|------|---|---|
| 4 | 2018 | Maristela Pereira Fritzen e Ana Carolina de Souza Nazaro                                      | <i>Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural</i>   |
| 5 | 2019 | Hector Renan da Silveira Calixto, Amelia Escotto do Amaral Ribeiro e Alexandre Amaral Ribeiro | <i>Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilingue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense</i> |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos trabalhos coletados na SciELO (2023).

Matos e Permisán (2016) discutem a relação entre educação intercultural e a necessidade da formação de professores/as em contexto multicultural e multilíngue, haja vista que, devido ao fluxo migratório de pessoas, tem ocupado lugar de destaque no cenário mundial e não, diferentemente, no sistema educativo. A pesquisa destaca que um dos primeiros problemas enfrentados pela instituição educativa é referente à língua materna dos alunos e a língua utilizada na instituição. Também Martins, Gomes e Cá (2016) enfatizam as tensões entre língua oficial e língua(s) materna(s), nos processos de Letramento(s), em Angola e Guiné-Bissau. Fritzen e Nazaro (2018) apresentam, em seu resumo, o silenciamento linguístico de imigração alemã e italiana. A oferta da língua adicional nas escolas pesquisadas é prioritariamente a língua inglesa, ao passo que, quando há opção por duas línguas, se oferta o espanhol, alemão, italiano e guarani.

No que se refere ao ensino da língua de Libras, Bruno e Lima (2015) investigam as formas de comunicação e de inclusão da criança surda no contexto familiar e escolar das comunidades indígenas, de maneira a evidenciar a necessidade da oferta do ensino de Libras às famílias das crianças surdas, ao/a professor/a e na comunidade indígena, haja vista que essas relações sociais estão pautadas na oralidade. Nesse sentido, Fleuri (2022, p. 125) defende que:

Não é possível compreender a cultura surda sem interagir efetivamente com as pessoas surdas. Só é possível compreender uma cultura diferente, e aprender com ela, se frequentamos pessoas e grupos que a cultivam. [...] conflitualidade entre os diferentes sujeitos, mas sobretudo da paradoxalidade entre a dimensão de suas singularidades e a dimensão da coesão do contexto que as constitui. [...] O processo educativo só se cria e se mantém mediante a construção e o exercício de práticas (linguagens e metalinguagens) dialógicas, críticas, criativas, que viabilizem a sustentação fluida não só da conflitualidade entre os diferentes sujeitos, mas sobretudo da paradoxalidade entre a dimensão de suas singularidades e a dimensão da coesão do contexto que as constitui.

Não há como ignorar que as línguas não são somente um meio de comunicação, mas a representação das expressões culturais, portadoras de identidade, valores e concepções de mundo. No tocante ao levantamento bibliográfico, identificamos apenas dois trabalhos acerca da **categoria deficiência**, que, em geral, se referem às deficiências sensorio-motoras e mentais, apresentados no Quadro 4.

**Quadro 4** - Organização dos trabalhos por ano de publicação, nome dos/as autores/as e títulos dos trabalhos na categoria deficiência

| Categoria: deficiência   |                   |   |  |
|--------------------------|-------------------|---|--|
| Descritor: Intercultural |                   |   |  |
| Nº                       | Ano de publicação | Autores/as  | Título do trabalho   |
| 1                        | 2021              | Lúcia Pereira Leite, Hugo Ferrari Cardoso, Taize de Oliveira                              | <i>Escala Intercultural de Concepções de Deficiência: construção e estudos psicométricos</i> |
| 2                        | 2023              | Lúcia Pereira Leite, Leonardo Santos Amâncio Cabral e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda | <i>Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior</i> |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos trabalhos coletados na SciELO (2023).

O artigo de Leite, Cardoso e Oliveira (2021) discute acerca da criação da escala intercultural, que trata de uma pesquisa realizada por uma equipe de três distintos países – Brasil, Espanha e Portugal –, cuja finalidade se deteve a avaliar as concepções de deficiência em contextos culturalmente distintos. A pesquisa realizada por Leite, Cabral e Lacerda (2023) teve como objetivo dar continuidade aos estudos psicométricos, publicados em Leite, Cardoso e Oliveira (2021). A pesquisa, realizada no ano de 2023, investigou e analisou as concepções sobre deficiência expostas por 1.763 universitários. A Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD), descrita por Leite, Cabral e Lacerda (2023, p. 2), fundamenta-se na “[...] construção histórica das concepções de deficiência que, sob diferentes perspectivas, podem fomentar, isoladamente ou concomitantemente, atitudes sociais positivas e negativas” a partir de três tipos de concepções relacionadas à deficiência: concepção metafísica (religiosa), concepção biológica e concepção social.

As pesquisas referenciadas sinalizam “[...] caminhos para a superação de atitudes discriminatórias com base na deficiência, além de situar a universidade como um local em que a deficiência possa ser debatida, criticamente, com futuros profissionais” (Leite; Cabral; Lacerda, 2023, p. 1). Nesse processo, Arroyo (2019) defende políticas de formação inicial e continuada de professores/as como um dever para atender as marcas de opressão, que desumanizam e afetam o desenvolvimento humano das vidas ameaçadas, com vistas a “proteger vidas, sobretudo vidas ameaçadas” (Arroyo, 2019, p. 175), os in-humanos<sup>9</sup>.

Na **categoria religião**, dos 87 trabalhos encontrados na Plataforma SciELO, não identificamos artigos que discutam a diversidade cultural religiosa. Rememoramos que a história da humanidade é repleta de exemplos que mostram a violência e a opressão em nome da religião. Registramos que, no Brasil, foi a partir da expulsão dos jesuítas em 1759 e pelas “[...] reformas pombalinas da instrução pública, [que se abriu] espaço para a circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo” (Saviani, 2021, p. 15).

Contudo, entre idas e vindas da oferta ou não do ensino religioso no sistema de ensino brasileiro, com/sem finalidade de doutrinação de uma vertente religiosa, constata-se que são discussões presentes na sociedade, até a atualidade. Recentemente, mediante a pior crise sanitária registrada nos últimos 100 anos, por conta da covid-19<sup>10</sup>, os/as brasileiros/as sobreviveram ao negacionismo pandêmico. Em nome da fé, empreendedores religiosos, com apoio do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), evidenciaram um projeto comum entre eles: religiosos, políticos e econômicos (Guerreiro; Almeida, 2021). Nesse sentido:

O governo brasileiro, a extrema-direita internacional e as principais lideranças evangélicas do Brasil compartilharam diversas técnicas de negação, evidenciando um forte alinhamento entre eles. Em outros termos, o **negacionismo pandêmico** evidencia um projeto político comum (Guerreiro; Almeida, 2021, p. 67).

De fato, as diferenças religiosas ainda são frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação (Fleuri, 2022). No contexto da laicidade do Estado, a interculturalidade religiosa vai se construindo a partir de diversas realidades e aspectos culturais, de

---

<sup>9</sup> Arroyo (2019, p. 20) descreve os in-humanos, os coletivos étnicos, raciais, de gênero, classe, reconhecidos pela sociedade como os Outros, em contraposição ao “[...] Nós síntese do humano único [...]. Toda identificação-reconhecimento do Nós humanos veio acompanhada do não reconhecimento dos Outros como humanos de sua segregação como in-humanos”.

<sup>10</sup> De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, a covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. A doença rapidamente alastrou-se pelo mundo, forçando a adoção de medidas sanitárias de isolamento social. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 22 jun. 2020.

modo a conviver com o diferente e que suas culturas se entendam como iguais de direitos, ou seja, orientadas “[...] à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 54).

No que se refere à **categoria geração**, Fleuri (2023, p. 59) sinaliza que as questões geracionais passaram a ser discutidas no Brasil “[...] a partir da década de 1990, com o crescimento de organizações de defesa dos direitos das crianças e adolescentes e da terceira idade”. Contudo, não identificamos trabalhos acerca da temática, assim como os referenciais aqui utilizados não especificam a que/quem se refere à(s) geração(ões)/relações geracionais/classes etárias. No entanto, Martínez *et al.* (2009), em sua produção, mencionam sua participação na elaboração do documento “*Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*” (Thisted *et al.*, 2007). Nele, as autoras apresentam o referencial para geração/geracionais, que compreendem a “[...] infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez escolarizadas y no escolarizadas”<sup>11</sup> (Thisted *et al.*, 2007, p. 2). Arroyo (2019) classifica as gerações em corpos crianças-adolescentes nas escolas, adolescentes em centros de detenção e de controle correcional, jovens-adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para Arroyo (2019, p. 162-163), os corpos em vidas ameaçadas, condenadas pelo Estado, são aqueles que trazem “[...] marcas do seu tempo, de sua cor, de seus sofrimentos, desesperos, a fome, a pobreza, o trabalho precoce por sobreviver. Trazem os medos de saberem-se ameaçados[...]”. É por essas gerações que a interculturalidade se apresenta como um caminho possível de ruptura ao Estado que persiste em colonizar os corpos, a cultura, o modo de ser e de viver. A interculturalidade em suas bases epistemológicas propõe-se e deve ser entendida

[...] como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretengan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir (Walsh, 2010, p. 92).

No que se refere à categoria **outros**, não menos importante, optamos em não produzir o quadro com os/as autores/as, títulos e ano de publicação, por considerar as limitações deste artigo. Contudo, julgamos interessante apresentar de maneira a sintetizar as impressões acerca dos resumos (n=49), organizando-os em subcategorias<sup>12</sup>, a saber: a) currículo; b) ensino e disciplina; c) aplicação conceitual; d) mobilidade acadêmica; e) livro didático e literário.

Em síntese, a leitura dos títulos e dos resumos dos 49 trabalhos denominados “outros” apresenta reflexões importantes para aprofundar as discussões acerca da perspectiva intercultural. Evoca a emergência de currículos (n=11) de formação inicial e continuada de professores/as que reconheçam as marcas de opressão, desumanização, desproteção do Estado aos direitos humanos.

As produções que compõem a categoria “outros” convergem por enfocarem a preocupação e, também, as possibilidades de oferta de ensino/disciplinas (n=20) que possibilite integrar o

<sup>11</sup> Tradução nossa para o português: infância, adolescência, juventude e idade adulta escolarizadas e sem escolaridade.

<sup>12</sup> Durante a leitura dos resumos e dos artigos, observamos que alguns trabalhos apresentavam concordância/relação, de modo que se organizaram em subcategorias. Ressaltamos que, nesse momento, optamos em não mencionar os/as autores para assim evitar a extensão do texto, entendendo que seria necessário maior aprofundamento e discussão sobre os/as autores/as.



conhecimento tradicional dos diferentes povos ao ensino escolar/universitário, como forma de romper a homogeneização do saber. Quanto à aplicação conceitual (n=11), os resumos apresentam as possibilidades e as ausências entre as abordagens teóricas que ressignifiquem epistemologicamente uma educação intercultural.

No que tange à mobilidade acadêmica (n=5), as pesquisas apresentam possibilidades e dificuldades na construção de novos conhecimentos a partir da integração com a diversidade, por meio das experiências acadêmicas internacionais, de estudantes indígenas e não indígenas. A subcategoria livro didático e literário (n=2) apresenta as dificuldades para a elaboração dos livros didáticos e literários na perspectiva intercultural, que fomente a oralidade e a escrita das línguas nativas. Por fim, as subcategorias apontadas apresentam importantes elementos contributivos para levar adiante a pesquisa, a fim contribuir para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as.

### **À guisa de conclusões**

A título de finalização deste artigo, compreendemos que o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as apresenta muitos desafios. Um deles é reconhecer a necessidade de aprofundamento do conceito intercultural como um processo de aprendizagem a partir do reconhecimento e pertencimento da existência daqueles que foram ao longo da história da humanidade silenciados. Contudo, reconhecemos que a interculturalidade ainda é “[...] um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais” (Fleuri, 2003, p. 31).

As leituras realizadas dos títulos e dos resumos dos 87 trabalhos evidenciam a insuficiência de informações do tipo: justificativa/problema; objetivos; metodologia; resultados e conclusão, dificultando ao/à pesquisador/a uma identificação inicial da proposta da pesquisa, de modo a ser necessário a leitura na íntegra de alguns artigos. Ressaltamos que é extremamente importante ao/à pesquisador/a dedicar-se à leitura e à reflexão do artigo na íntegra, porém não era intenção das pesquisadoras nesse processo de investigação.

Ao destacarmos as análises dos títulos e dos resumos dos 87 trabalhos coletados na Plataforma SciELO, acerca dos descritores basilares desta pesquisa, consideramos fundamental discutir as realidades distintas que envolvem as categorias étnico-racial, gênero, língua, religião, deficiência, geração e outros. Nesse sentido, constatamos que as categorias elencadas não foram identificadas em uma mesma produção, mas, sim, individualmente. Verificamos, assim, a necessidade de fazer avançar a produção de conhecimento sobre as categorias para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as, com vistas a romper o colonialismo do saber, das agressões sociais e culturais.

É unânime a defesa de projetos políticos de formação em todos os níveis e modalidades da educação que incentivem a formação intercultural desde a tenra idade. Contudo, voltamos a afirmar: ninguém consegue ensinar aquilo que não aprendeu ou experienciou. Nesse sentido, são necessários projetos políticos voltados à formação inicial e continuada intercultural de professores/as, que reconheçam a “[...] diferença como constitutiva da democracia” (Candau, 2020, p. 680). Dessa maneira, formar professores/as em início de carreira ou aqueles/as com mais tempo de experiência docente, que atuam ou atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação, é fundamental.

Contudo, como sinalizado no início na discussão deste artigo, tanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as DCN para a formação inicial de professores para a Educação Básica, e a

Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as DCN para a formação continuada de professores/as, pela análise realizada dos documentos, não apresentam propostas para uma formação inicial e continuada intercultural fundamentada no reconhecimento de que as diferenças existem, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos (Fleuri, 2022).

No emaranhado de possibilidades que se apresentaram nos 87 trabalhos, consideramos importante retomá-los para maior aprofundamento. Assim, sugerimos a realização, por parte das autoras e de outros/as pesquisadoras, a realização de novos estudos, a fim de aprofundar o conhecimento acerca do desenvolvimento da formação continuada de professores/as e sua efetiva contribuição para a formação de docentes e respectivamente das crianças e dos/as estudantes em todos os níveis da educação, de maneira a reconhecer e valorizar cada um dos sujeitos. O intuito é combater “[...] todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural” (Candau, 2011, p. 253).

## Referências

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

AYRES, A. D.; BRANDO, F. da R.; AYRES, O. M. Presença indígena na universidade como retomada de território. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280060, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280060>

BELLO, M. Á. Derechos indígenas y ciudadanía diferenciadas en América Latina y el Caribe. *In*: LÓPEZ, L. E. (org.). **Interculturalidade, educação e cidadania**. Perspectivas Latino-Americanas. La Paz-Bolívia: FUNPROEIB Andes, 2009. p. 57-76.

BENTO, K. L.; OLIVEIRA, L. B. de. Construções e desconstruções epistemológicas de/em uma pesquisa participante - um fazer coletivo com o povo Laklãñõ/Xokleng. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270093, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270093>

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>

BETTIOL, C. A.; MUBARAC SOBRINHO, R. S. Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 98-108, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/256538>

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 80-88.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede

de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 5 abr. 2024.

RASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14723.htm). Acesso em: 5 abr. 2024.

BRITO, R. P. da S.; FONSECA, M. da C. F. R. Apropriação de práticas discursivas da Matemática escolar: considerações a partir de uma experiência de formação intercultural de educadores indígenas. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 542-563, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a01>

BRUNO, M. M. G.; LIMA, J. M. da S. As formas de comunicação e de inclusão da criança Kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 127-142, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100009>

CALIXTO, H. R. da S.; RIBEIRO, A. E. do A.; RIBEIRO, A. A. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>

CAMPOS, A. C. Censo 2022: Brasil tem 1,32 milhão de quilombolas. **Agência Brasil**, Brasília, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2023-07/censo-2022-brasil-tem-132-milhao-quilombolas>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CANDAUI, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644440573>

CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

CANDAUI, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAUI, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>

CANDAUI, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>

CASTRO, D. T. de; OLIVEIRA, I. A. de. Descolonização do saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116268, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116268vs01>

DADOS DO CENSO 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. **Gov.br**, Fundação Nacional dos Povos Indígenas, Brasília, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=O%20levantamento%20aponta%20que%20a,est%20C3%A1%20concentrada%20na%20Amaz%C3%B4nia%20Legal>. Acesso em: 5 abr. 2024.

DIETZ, G.; CORTÉS, L. S. M. Rumo a um sistema de Ensino Superior para estudantes indígenas? Universidades interculturais no México. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e116232, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116232>

EL KADRI, M. R.; MELO, B. D.; SOUSA, M. S. e; NOAL, D. da S.; SERPELONI, F.; PEREIRA, A. dos S. Curso em saúde mental no contexto da Covid-19 com povos indígenas por meio de ensino remoto. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, e00333164, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00333>

FERRÃO CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

FERREIRA, A.V. S.; BORGES, L. M. Metamorfoses interculturais: o impacto da imigração na saúde mental de imigrantes universitários latino-americanos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e25665, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469825665>

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. *E-book*.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>

FREIRE, J. R. B.; SILVA, A. P. da. Dez anos depois: o voo do passarinho, a sabedoria do beija-flor. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 297-319, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019217159>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. (Edição comemorativa).

FRITZEN, M. P.; NAZARO, A. C. de S. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e162012, p. 1-27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162012>

GÓES, Liz Meira; FERNANDES, N. G.; BARBOSA, R. G. Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270042, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270042>

GONDIN, J. S.; PINEZI, A. K. M.; MENEZES, M. A. Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 607-626, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4128>

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>

GUEROLA, C. M. “Os alunos teriam que estudar para poder comprar comida”: a escola guarani como necessidade, obrigação e direito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227159, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227159>

GUERREIRO, C.; ALMEIDA, R. de. Negacionismo religioso: Bolsonaro e lideranças evangélicas na pandemia Covid-19. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 49-74, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0100-85872021v41n2cap02>

LEITE, L. P.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F. de. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, e0233127, p. 1-24, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003127>

LEITE, L. P.; CARDOSO, H. F.; OLIVEIRA, T. de. Escala intercultural de concepções de deficiência: construção e estudos psicométricos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0208, p. 573-588, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0208>



LIBÂNEO, J. C. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 5-9.

LÓPEZ, L. E. **Interculturalidade, educação e cidadania**. Perspectivas Latino-Americanas. La Paz-Bolívia: FUNPROEIB Andes, 2009.

MARTÍNEZ, M. E.; DIEZ, M. L.; THISTED, S.; VILLA, A. Políticas e práticas de educação intercultural. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 44-73.

MARTINI, C. M.; MAIO, E. R. Reflexões sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280034, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280034>

MARTINS, A. A.; GOMES, S. F.; CÁ, V. J. B. Letramento(s)/alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 391-412, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698164867>

MATOS, D. C. V. da S.; PERMISÁN, C. G. Educação intercultural e a formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2016 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612162742>

MEINERZ, C. B. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661184>

MIRANDA, S. A. de; LOZANO, S. R. C. Quando a diáspora africana interpela a educação: aproximações entre Brasil e Colômbia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e200184, p. 1-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698200184>

MORI, A. C. A diversidade linguística e cultural latino-americana, os direitos linguísticos dos povos originários e o papel social do linguista. *In*: LIMA, E. F.; WATSON, C. S. A (org.). **Identidade e diversidade cultural na América**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. p. 81-106.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; LANDA, B. dos S. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à Lei nº 11.645/08. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 397-416, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216671>

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

PARENTE, F. de A.; MILÉO, I. do S. de O. O Curso de Etnodesenvolvimento e a formação diferenciada e intercultural: contribuições no contexto educacional, sociopolítico e cultural da Amazônia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78264, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78264>

PEDERIVA, A. M.; MATTA, A. A. da; LOVATO, A. S. Contribuições de Vigotski para pensar uma educação intercultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116915, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116915vs01>

PELLEGRINI, D. de P.; GHANEM, E.; GÓES NETO, A. F. O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e118188, p. 1-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236118188>

PEREIRA, A. A.; ARAÚJO, M. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661127>

PINHEIRO, P. M.; PAULA, J. B.; PAIM, E. A. Decolonizando a pesquisa científica: um giro Decolonial Metodológico. In: MIRANDA, C.; PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. (org.). **Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina**. Curitiba: Was Edições, 2022. p. 231-248.

PINHO, R.; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTQTT. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 665-681, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016148298>

RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRI-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146943>

SANCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. “Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4446>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>

SOUZA, F. da S.; PEREIRA, L. M. da S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100005>

STUMPF, B. O.; BERGAMASCHI, M. A. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola Mbyá Guarani. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 42, n. 4, p. 921-935, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612158353>

THISTED, S.; DIEZ, M. L.; MARTÍNEZ, M. E.; VILLA, A. **Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa**. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, maio 2007. Disponível em: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G. Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da Escola Xakriabá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e187725, p. 1-27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698187725>

VALADARES, J. M.; SILVEIRA JÚNIOR, C. da. Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 541-553, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020016>

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 1 jul. 2008.

*Recebido em 10/11/2023*

*Versão corrigida recebida em 18/03/2024*

*Aceito em 19/03/2024*

*Publicado online em 10/04/2024*