

INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE FRONTEIRAS

Andrea Alves Ulhôa

Universidade de Aveiro
andreaulhoa@ua.pt

Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro
helenasa@ua.pt

Resumo

O texto que ora submetemos é parte dos estudos realizados no âmbito de um projeto de doutoramento em andamento, o qual incide sobre as potencialidades de um programa de formação contínua, proposto na perspetiva da investigação-ação-formação, a ser desenvolvido junto a professores dos anos iniciais da escolaridade, que atuam em escolas da fronteira. A oportunidade nos remete às raias entre Portugal e Espanha, regiões que, para além dos desafios relativos às questões de desenvolvimento económico e integração nacional, são espaços plurais, ricos em contacto e humanidades. Parte-se do pressuposto que as escolas situadas nas raias constituem lugares convergentes, de conjugação das contradições, onde são reveladas múltiplas dimensões humanas, ambiente que reinvidica uma prática docente, contextualizada, forjada na diversidade, subjacente a uma formação contínua de professores enleada nos princípios e valores da interculturalidade. O estudo centraliza o carácter histórico e sociocultural dos saberes e fazeres docentes, evidenciando o protagonismo do professor nas dinâmicas de sua formação, no exercício da responsabilidade intercultural, que se fundamenta i) nas teorias que dão sustentação ao trabalho docente, ii) na própria prática e iii) no compromisso

ético do professor. Nesse entendimento, acredita-se que é possível favorecer a cultura praxeológica da interculturalidade, concernente aos modos como os professores ressignificam seus saberes e suas práticas e produzem, na interação e na colaboração entre os pares, uma rede de saberes-fazer docentes propulsora do desenvolvimento profissional. Igualmente, acredita-se que é presumível o desenvolvimento de processos de investigação-ação-formação capazes de materializar uma formação contínua de professores que tem na interculturalidade sua força motriz, sua justificativa e seu principal fundamento, voltada à construção de uma práxis pedagógica intercultural e, por conseguinte, socialmente responsável.

Palavras-chave: Interculturalidade; formação contínua de professores; saberes docentes; desenvolvimento profissional; escolas de fronteira.

Introdução

O presente texto dimana dos estudos teóricos que integralizam o projeto de investigação de uma das autoras, o qual consiste em um estudo de caso a ser realizado no âmbito do Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira¹, uma iniciativa de atenção à diversidade linguística e cultural nas escolas, objetivando o desenvolvimento educativo, social e económico dos territórios de fronteira entre Portugal e Espanha.

Para seu apresto nos termos objetivados, tanto do prisma conceitual quanto metodológico, está prevista a formação de professores que atuam nas escolas participantes, mediante a implementação de uma oficina², configurada metodologicamente como investigação-ação, circunscrita em um quadro de formação contínua. Assim, pela investigação a desenvolver pretendemos compreender as potencialidades dessa ação formativa, no tocante aos modos como os professores tecem, de forma colaborativa, uma rede de saberes-fazer docentes

¹ O projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira constitui um instrumento de cooperação entre o Estado Português, Estado Espanhol e as Comunidades Autónomas, tendo a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) como parceiro estratégico. Outras informações sobre o projeto e/ou os termos da parceria podem ser acessadas em <https://oei.int/pt>.

² A oficina de formação foi concebida pela Universidade de Aveiro e pela Universidade Complutense de Madrid, em atenção ao convite feito pela OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos) às duas instituições visando o desenvolvimento de ações, no âmbito do Programa Ibero-americano de Difusão da Língua Portuguesa.

com vista a (re)construção e (re)significação da práxis pedagógica, para uma Educação Intercultural em escolas de fronteira.

Na construção do referencial teórico de suporte à nossa investigação, especificamente no que concerne a esta contextura, chegamos a cinco palavras-chaves – interculturalidade; formação contínua de professores; saberes docentes; desenvolvimento profissional; escolas de fronteiras –, em torno das quais elaboramos algumas ideias acerca da interculturalidade, de forma a objetivar a concepção de interculturalidade que orienta a aludida investigação e sinalar o conceito como eixo longitudinal da formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural, nomeadamente em escolas de fronteiras, e como pressuposto para a construção de uma práxis docente intercultural e socialmente responsável.

Na sequência deste introito, apresentaremos uma contextualização teórica, pela qual consubstanciamos os objetivos desta composição e as ideias preditas, reverberando sobre o caráter histórico e sociocultural dos saberes e dos fazeres docentes, sobre a imperiosa protagonização do professor nas dinâmicas de sua formação e suas implicações nas práticas educativas, na via da responsabilidade intercultural, para, por fim, tecermos, frente às inconclusões, algumas considerações, quando esperamos evidenciar os contributos deste estudo, ou quiçá, deixar algumas pistas a seguir para a consecução dos objetivos da nossa investigação.

Contextualização teórica em 3 assertivas

A fronteira é um paradoxo, uma transgressão da realidade

A palavra ‘fronteira’ está comumente associada a ideia de limite territorial. Uma perspetiva geográfica. Uma linde, uma linha imaginária, ou não, que separa, demarca, distancia, limita, individualiza. Assim compreendido, o significado é fronteirado pela ideia de territorialidade, tornando a fronteira entre dois países um lugar rijo, inflexível, regulamentado e regulado, zona onde se estabelecem relações de poder político, que sobejam nas relações econômicas e sociais entre uma e outra nação e seus povos.

Inobstante, Assis (2016) sustenta que as fronteiras se configuram não somente como “demarcação de soberanias ou como espaço de demanda exclusiva da segurança nacional” (p. 84), mas principalmente

como “espaço dinâmico, propício ao contato, à interação entre povos e à integração” (p. 84).

Resguardada a necessária dimensão da territorialidade e da geopolítica, aprez-nos avançar em uma construção simbólica que traz a ideia de ‘fronteira’ como espaço de encontros diversos e de exercício da alteridade, linhas que antes enlaçam e aproximam. Fronteira não como fronteira, naquela acepção, mas como espaço que fazia e interage para a promoção do encontro, da troca, do diálogo. Não como impulso ao isolamento, à disjunção, mas como um espaço potencial de intercâmbio, de vivências, de interação, de aprendizagem, de construção.

Ou, como nos inspira Fernandes (2016), fronteira, memória-presente-futuro, paisagem histórica, diferenciação espacial e linguística, ponte e trânsito, espaço político de complementaridades paisagísticas, realidade dinâmica e difusa, contígua e complementar.

A fronteira é um paradoxo que transgride e transcende os limites que ela quis se impor e que desafia à superação da sua própria gênese para se traduzir em espaço-tempo de infinitas possibilidades, de coexistência do díspar e da convivência do humano diverso. É o lugar do extraordinário, do incomum, da diferença, da distinção, da contradição, da dialética, da alteridade, da interculturalidade.

A Interculturalidade é dialética

Hall (2003) e Canclini (2004) nos oferecem elementos para crer que a interculturalidade é um dado da história da humanidade, possivelmente um coeficiente do seu desenvolvimento, haja vista que os intercâmbios entre as sociedades sempre existiram, desde a Antiguidade Clássica, embora não houvesse ainda uma reflexão sistematizada sobre a cultura, passando pelas interações sucedidas no Mediterrâneo, bem antes da expansão da Europa rumo à América e à África – um marco no encontro de culturas –, intensificando-se com o passar do tempo, até a contemporaneidade, marcada intensamente pelos processos migratórios.

Igualmente, em Burke (2003) podemos refinar esta percepção a partir da afirmação de que a hibridização pode ser encontrada em todos os tempos históricos, na esfera econômica, social e política. O historiador e pesquisador britânico apresenta diferentes formas e expressões de hibridismo, evidenciando com exemplos que vêm

desde o século XIV até os tempos atuais, a coexistência de diferentes culturas, ideia confirmada por Rocha (2017), quando destaca os séculos XV, XVI e XVII, fervilhados pelas “navegações, expedições, espantos, colonizações, alucinações, sacações e aberturas” (p. 10), como um tempo de encontro com “o outro”, com “o estranho”, com o diferente, ainda que esse movimento tenha se dado na radicalização dos processos de dominação, pautado na negação da diferença, ou na sua afirmação à guisa da refusão, e na sobreposição de uma cultura à outra, equívoco que pretende ser superado pela interculturalidade.

Em seu sentido lato, interculturalidade diz respeito às relações entre culturas, supondo socialização de costumes, de valores, de saberes entre diferentes atores culturais, oriundos de lugares distintos, que devem se constituir no lastro da igualdade, promovendo relações equânimes no contexto histórico-social onde se estabelecem.

Desta forma, o conceito de interculturalidade deve ser pensado a partir do lócus do fenômeno, no complexo dos viveres ali situados, um desafio para a investigadora que chega aparelhada com lentes de uma realidade distante.

Neste aspeto, Guilherme (2019) ensina sobre a importância de se questionar a geopolítica do conhecimento para ascendermos aos sentidos e significados das terminologias, tendo em vista que os conceitos são constituídos ao largo de um horizonte de probabilidades, podendo ao fim não serem identificados em sua origem, subvertidos por diferentes movimentos – históricos, culturais, sociais (Santos, 2010), – que não necessariamente abarcam-se nesta ou naquela descrição conceitual.

Isto posto, tem-se a premência de uma aproximação epistemológica ao conceito de interculturalidade, para que nos seja possível perceber e congregar diferentes perspectivas de uma mesma teoria, uma ecologia de saberes (Santos, 2010), compreendendo que cada local, cada região, cada espaço, envolto em seu tempo, desenvolve sua própria episteme, entretida em uma rede de sentidos e significados interculturalizados. É nesse sentido que concebemos um *devir* epistemológico, para indicar que os conceitos em geral e especificamente o conceito de interculturalidade, são dinâmicos, se constituem no movimento da reciprocidade cultural e se engendram a partir de concretes do real.

Por ventura, nos avizinhamos de teóricos ligados aos estudos sobre a colonialidade/decolonialidade, como Mignolo (1993), Santos (2010) e Walsh (2012), bem como com teóricos afinados com os es-

tudos culturais – por exemplo: Meer e Modood (2012); Rocha (2017); Tubino (2005); Walsh (2012); Zapata-Barrero (2017), através dos quais nos foi possível compreender que cultura, multicultural e intercultural são conceitos imbricados e contíguos, situados, historicamente determinados e socialmente (re)configurados.

Em vista disso, nos atentamos a Terry Eagleton (2000), que em seu livro ‘A ideia de cultura’ aponta a imprecisão do termo ‘cultura’, destaca a existência de diversos significados para a palavra, desde a sua conceção clássica até os tempos mais recentes, afirmando que “é difícil resistir à conclusão de que a palavra «cultura» é simultaneamente demasiado ampla e demasiado restrita para ter grande utilidade” (p. 49).

O autor expõe as contradições e a complexidade do termo, demonstrando que a diversidade que caracteriza os tempos atuais não comporta mais em um único conceito de cultura, ideia validada por Abdallah-Preteceille (2006, 2011), ao afirmar que a pluralidade cultural presente nas sociedades é constituída por fragmentos de culturas, cuja significação é muito superior à cultura em sua totalidade. Pela obsolescência do conceito, a autora o substitui por ‘noção de culturalidade’, nos oferecendo uma chave para que possamos “understand cultural phenomena based on dynamics, transformations, fusion and manipulations”(p. 479), na convivência intercultural.

Entretanto, a construção dos processos interculturais não se dá necessariamente de forma harmônica e consensual, razão pela qual nos afastamos de uma visão romantizada e/ou ingênua da interculturalidade, a qual supõe que os encontros culturais não estão passíveis de tensões e reduz a interculturalidade a relações interpessoais entre pessoas de culturas diferentes, o que Walsh (2012) denominou interculturalidade relacional. Igualmente, para retirar a interculturalidade da antessala da utopia, nos afastamos de sua perspectiva instrumental (Walsh, 2012), que assim como a relacional, não se presta a problematizar aspetos que via de regra impedem que a interculturalidade se estabeleça. Não abordam, por exemplo, as relações de poder, as causas de possíveis assimetrias, desigualdades ou distorções.

Por conseguinte, fomos sensibilizados pela perspectiva de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2012) ou crítico-libertadora (Tubino, 2005), que para nós pode representar a ideia da interculturalidade como encontro de diferentes e diferenças que devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos, na superação das desigualdades, no reconhecimento e na afirmação valorativa

das diferenças, na construção da equidade e na (re)construção de saberes individuais e coletivos, uma interculturalidade que se faz na contradição, porque a *interculturalidade* é dialética.

A educação e a formação contínua em escolas de fronteira são interculturais

Posto que a interculturalidade se faz na e nutre a contradição, voltamo-nos a pensar sobre uma proposta de educação que afiance essa ideia e que se estruture numa didática comprometida com a promoção da comunicação e da interação entre os sujeitos de diferentes origens, com a valorização do diálogo e do contato interpessoal; com os laços comuns entre as pessoas diversas; com a tematização da diversidade como riqueza; com a valorização do papel da identidade e da cultura; com a construção de uma unidade que centraliza a diversidade, em volta da qual as relações se sucedam, mediante o diálogo intercultural (Zapata-Barrero, 2017): voltamo-nos a uma Educação Intercultural.

A educação adjetivada pela interculturalidade diz respeito ao caráter histórico e cultural das relações educativas e a uma aprendizagem situada e significada pela história e pela cultura dos seus atores. Refere-se a uma relação didática mediadora dos saberes individuais e coletivos, próprios e/ou apropriados pelas sujeitos-atores, para abraçar seus anseios e suas necessidades de aprendizagem. Relaciona-se a uma educação da/para a alteridade, que se volta ao outro, olha e significa suas diferenças e as internaliza em/para si, (se) engendrando um outro ser e um outro contexto cultural, passando do (re)conhecimento da cultura do outro ao (re)conhecimento da alteridade, como orienta Abdallah-Pretceille (2006, 2011).

A autora alerta que “the understanding of other people requires that one work on oneself in order to avoid lapsing into a projection and a game of mirrors (...), where the teacher, consciously or otherwise, simply reproduces what already exists” (p. 477), implicando a necessidade de se vivenciar, enquanto professor, processos de (auto)formação orientados pelos princípios e valores da interculturalidade, o que nos transporta à questão da formação docente, corroborando Bastos e Araújo e Sá (2008), quando afirmam que presentificar a interculturalidade nos contextos da educação institucional, implica formar os professores dentro dos seus pressupostos, de forma a favorecer a cultura praxeológica

da interculturalidade no interior das escolas, materializando nas ações docentes e discentes estes mesmos pressupostos.

Para tanto, faz-se necessário alcançar a complexidade inerente às fronteiras e às escolas nelas situadas, colocando-se como imperiosa a promoção de processos formativos contínuos que se deem no contexto da atuação docente e que sejam protagonizados pelos próprios professores como responsáveis por sua formação e seu desenvolvimento profissional.

Aludimos a processos de formação contínua pautados pela re-flexibilidade ampliada, que parta da prática docente e a ela retorne, práxis, para materializar um processo formativo que encontra na interculturalidade seu principal fundamento para uma práxis pedagógica intercultural e socialmente responsável em escolas de fronteiras.

O conceito de ‘responsabilidade intercultural’ foi recuperado de Guilherme (2020), e se triangula nas teorias que dão sustentação ao trabalho docente, na própria prática docente e no compromisso ético do professor, para a construção de uma práxis pedagógica intercultural. Dai defendermos uma formação contínua pautada pela flexibilidade ampliada, que tenha como objeto de análise a própria prática docente, que uma vez objetivada e refletida resultará na (re)significação e elaboração de um novo conhecimento ampliado e mais consistente que o anterior, fazendo avançar na concepção de conhecimento que para Shön (1995) não poderia ser unicamente proposional e declarativo.

A epistemologia da prática, conforme proposta por Shön (1995), a nosso ver contempla e orienta o movimento da formação contínua em contextos de diversidade cultural, nomeadamente em escolas situadas nas fronteiras. Os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação apresentados pelo teórico, são fulcrais numa proposição metodológica perspectivada como ação-reflexão-formação (Beaumont & Moore, 2019), em processos de investigação reflexiva da própria prática docente, constituídos em torno da “l’investigation réflexive dans, sur et pour l’action, et du dialogue collaboratif comme espace réflexif d’ajustement et de transformation des pratiques”(p. 95), em situações concretas de interação colaborativa (Alarcão, 2014), que levam ao desenvolvimento profissional.

Tendo em conta a compreensão antes informada acerca do conceito de interculturalidade, afirmamos que a fronteira é intercultural, logo, a educação escolar que ali se objetiva não pode vislumbrar qualquer possibilidade que não passe pela Educação Intercultural e por uma formação contínua intercultural.

Eis a senda para erigir uma prática educativa fronteiriça que agregue a diversidade presente na escola e concilie a riqueza que essa diversidade representa, assim como seu potencial de conhecimento, em interface com o conhecimento acadêmico, possibilitando a (re)construção de saberes e fazeres docentes para a apreensão significativa e produção do conhecimento científico.

Considerações finais

A partir do acima exposto, algumas considerações podem ser apontadas e destacamos três delas para o momento.

A primeira refere-se à percepção da necessidade de se consolidar a interculturalidade como política educativa orientadora do trabalho com a diversidade cultural nas escolas (Abdallah-Preteuille, 2011), o que reveste de maior importância as políticas de formação contínua docente voltadas à Educação Intercultural, notadamente em contextos onde a diversidade cultural é intensificada, como nas escolas de fronteiras.

A segunda diz respeito à intersecção entre uma prática docente com responsabilidade intercultural (Guilherme, 2020) e uma prática docente com responsabilidade social. Ambas se referem a práticas pedagógicas eticamente comprometidas com a diversidade cultural e com a valorização do humano diverso. A responsabilidade intercultural é o fio condutor da prática docente comprometida eticamente com os sujeitos-atores e com o contexto onde se desenvolve essa prática, é o elo estabelecido entre interculturalidade-educação-prática social e se fundamenta no tripé da prática docente: a teoria, a prática e o compromisso ético do educador, que se estrutura em uma *didática da interculturalidade*. Nestes termos, falar em responsabilidade intercultural é falar em responsabilidade social e vice-versa.

A terceira consideração enfatiza a interculturalidade como eixo longitudinal, conceitual e metodológico, em torno do qual sugerimos que sejam feitas reflexões e levantadas indagações fundamentais relativas às questões da diversidade cultural, a fim de pensarmos em interação colaborativa sobre uma *Didática Intercultural* em escolas de fronteira.

São ideias a serem aprimoradas para ampliar o grau de visão da investigadora e, quiçá, fomentar novos olhares focalizados na interculturalidade e na formação contínua de professores que atuam em escolas de fronteiras. (Re)significar e consolidar conhecimentos construídos até aqui, ampliando o diálogo com a realidade vívida da

fronteira, com os teóricos e com os atores da investigação, conjugando com eles diferentes olhares e saberes, são os próximos passos a serem empreendidos.

Referências

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Preteuille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, volume 2, 91-101 <http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3995>.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado e J. M. Alves (coord). *Coordenação, supervisão e liderança-escola, projetos e aprendizagens*. Universidade Católica Editora, 22-35. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/digital/3046-coordenacao-supervisao-e-lideranca.html>
- Assis, J. H. V. P. (2016). Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal. *International Studies on Law and Education*. <http://www.hottopos.com/isle22/83-94Jacira.pdf>.
- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Diálogos, Discursos e Práticas Curriculares em torno do Conceito de Interculturalidade. *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*, 257-273.
- Beaumont, S. & Moore, D. (2020). La recherche-action-formation comme nœud de la professionnalité enseignante ? Le cas des enseignants de l'éducation nationale française en Amérique du Nord. Dans Actes du IVE colloque international, Former et développer l'intelligence professionnelle. Sherbrooke, 94-103
- Canclini, N. G. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Fernandes, J. L. J. (2016). A fronteira terrestre entre Portugal e Espanha - Território difuso entre a memória da separação e os novos contextos de cooperação. *Século XXI*, Porto Alegre, 7 (2), 13-28.
- Guilherme, M. (2020). Investigação e praxis: Por uma pedagogia intercultural crítica. *Revista Estreia Diálogos*, 5 (1), 14-34. <https://www.estreiadialogos.com/estreiedi%C3%A1logosn9>
- Guilherme, M. (2019). The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14:1, 1-13. <http://doi.10.1080/17447143.2019.1617294>
- Santos, B. S. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, 77-91
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of intercultural studies*, 33(2), 175-196.
- Mignolo, W. D. (1993). Colonial and postcolonial discourse: cultural critique or academic colonialism? *Latin American Research Review*, 28 (3), 120-134.
- Rocha, E. (2017). *O que é etnocentrismo*. Brasiliense.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Walsh, C. (2012). "Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas". In: *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1-23.