

# A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: NOVOS DESAFIOS, VELHAS QUESTÕES

---

THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING  
TRAINING: NEW CHALLENGES, OLD ISSUES

Patrícia Argôlo Rosa<sup>1</sup>  
*Universidade Estadual de Santa Cruz*

**Resumo:** O presente artigo objetiva problematizar a perspectiva intercultural trazendo para discussão novos desafios e velhas questões para a formação docente. Através das contribuições teóricas de Azibeiro (2003), Freire (1988), Mendes (2019; 2020), Paraquett (2010), Rosa (2017), Tubino (2012), entre outros, alguns resultados dos estudos realizados no doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia são apresentados. Para responder as perguntas de pesquisa, foram utilizados três instrumentos de geração de dados (questionário, entrevistas semiestruturadas e registros etnográficos) além da análise dos documentos (projeto pedagógico do curso e os programas dos componentes curriculares). Os resultados trazem à tona questões e implicações que aprofundam a compreensão da perspectiva intercultural como um dos desafios para a formação docente.

Palavras-Chave: Perspectiva intercultural; Formação docente; Projeto pedagógico.

---

<sup>1</sup> par@uesc.br

---

**Abstract:** *This article aims to problematize the intercultural perspective, bringing new challenges and old issues to teacher education for discussion. Through the theoretical contributions of Azibeiro (2003), Freire (1988), Mendes (2019; 2020), Paraquett (2010), Rosa (2017), Tubino (2012), among others, some results of the studies carried out in the PhD in Language and Culture of the Federal University of Bahia are presented. To answer the research questions three data generation instruments were used (questionnaire, semi-structured interviews, and ethnographic records) in addition to the analysis of the documents (the pedagogical project of the course and the curricular component programs). The results bring up issues and implications that deepen the understanding of the intercultural perspective as one of the challenges for teacher training.*

Keywords: *Intercultural perspective; Teacher training; Pedagogical project.*

## INTRODUÇÃO

Em 2017, ao atentar para a conjuntura de transformações culturais, sociais, políticas, ideológicas e tecnológicas que clamavam outros olhares para os projetos pedagógicos e seus currículos, fui instigada a pensar na perspectiva intercultural por entender que a formação de um professor crítico e culturalmente sensível perpassa pela construção de uma educação para a cidadania solidária, crítica, criativa, ativa e que busca, ao reconhecer e dialogar com as diferenças (históricas e culturais), um mundo mais equitativo.

Neste momento de escrita, em que vivenciamos a pandemia da COVID-19 e todas as implicações desta situação no sistema educacional brasileiro, vislumbro a necessidade de pontuar velhas questões e os novos desafios que se impõem na formação docente. Para isso, problematizo a perspectiva intercultural na educação e a formação docente ao apresentar alguns resultados da pesquisa de doutorado intitulada 'A Perspectiva Intercultural na Formação de Professores de Língua Estrangeira em Serviço', realizada no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Para pontuar as questões que ainda reverberam na formação docente (em particular, as de Língua Estrangeira (doravante LE)) e elencar alguns dos novos desafios que se apresentam em tempos de crise da pandemia da COVID-19, pretendo, primeiramente, abordar a importância da perspectiva intercultural na

---

formação docente. Em seguida, expor sobre o percurso em busca das respostas às questões da pesquisa. Depois, discutir os dados obtidos para, finalmente, problematizar e refletir sobre a formação de professores em Letras que se quer intercultural.

## 1 A IMPORTÂNCIA DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Compreender a sala de aula de LE como um lugar onde as diferenças se encontram e onde se estabelecem trocas de diálogos de forma intercultural requer uma formação docente sensível à diversidade. Para tanto, faz-se necessário:

(...) reestruturar/reconfigurar algumas concepções fundamentais: língua, cultura, os modos de gestão das línguas, o perfil da(o) professor(a) e suas capacidades para ensinar no século XXI, o papel da educação linguística no século XXI, o papel das instituições, públicas e privadas, para a promoção da educação linguística em espaços plurilíngues e multiculturais (MENDES, 2020, 7min15-10min09).

Espera-se que ao reestruturar/reconfigurar as concepções listadas acima, o(a) professor(a) de LE seja sensível culturalmente e respeite a língua, a cultura, a história de vida do(a) aprendiz e a da língua que leciona, pois assim pode fazer com que este(a) aprendiz tome consciência da realidade que o(a) rodeia. Quando o(a) aprendiz se vê como cidadão/cidadã e não como objeto da aprendizagem, ele/ela aprende a ler o mundo dele/dela e o do outro. E é através da troca de diálogos que novos conhecimentos são construídos (PARAQUETT, 2010).

Isto posto, sinalizo a importância da perspectiva intercultural na formação docente e a necessidade de se debruçar sobre o conceito de interculturalidade, pois esse se encontra na literatura de diversas áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, linguística aplicada, comunicação, só para citar alguns) e pode-se obter um vasto e complexo campo de significados.

---

Ao constatar que o reconhecimento da diversidade cultural pelo olhar intercultural passa por distintas interpretações, observo que esse vai superar o multiculturalismo quando alude à relação entre todas as culturas, não se restringindo apenas a evidenciá-las, aceitá-las, tolerá-las e respeitá-las despolitizadamente. A interculturalidade enfatiza processos de intercâmbio, cooperação e aprendizagem mútua, que vai atuar impulsionando a promoção de espaços de tradução e negociação – um terceiro espaço<sup>2</sup>, que propicia relações culturais fluidas e dialéticas, mas também conflitantes, contraditórias e tensas.

Assim, compreendo a perspectiva intercultural por dois âmbitos: o individual e o social.

(...) no âmbito individual, como uma atitude, uma maneira de ser e comportar-se (TUBINO, 2012); como um terceiro espaço de tradução e negociação, que possibilita no ‘encontro-confronto dialógico entre as várias culturas’ (AZIBEIRO, 2003, p. 93), questionar, analisar e intervir nas relações assimétricas de poder; propondo, gerando e orientando. No âmbito social, a interculturalidade pode ser acionada através das posturas/propostas éticas, projetos e processos socioculturais e políticos permanentes que eliminem todas as formas de discriminação e desigualdade e que promovam novos modos de agir e estar no mundo com criatividade, solidariedade e criticidade (ROSA, 2017, p. 71).

Também entendo que “(...) o intercultural não existe como algo que já está pronto, visto que precisa ser criado, construído, cultivado” (MENDES, 2019, p. 46). Com essa percepção, verifico que a Perspectiva Intercultural na educação enfrenta novos desafios que se apresentam com as novas demandas em tempos de crise pandêmica, embora velhas questões ainda reverberem quando postas à

---

<sup>2</sup> Em entrevista a Jonathan Rutherford (1990, p. 211), Homi Bhabha define o “terceiro espaço” como hibridização, que permite a emergência de outras posições. Segundo este antropólogo indiano, “[este] terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido”. Em outras palavras, toda gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais que interagem e constituem o hibridismo é o que Bhabha chama de “terceiro espaço” (SOUZA, 2004, p. 119).

---

formação de professores. Para melhor pontuar sobre esses novos enfrentamentos e antigas indagações, farei uma pequena digressão histórica.

No Brasil, as primeiras preocupações com a diversidade cultural na educação surgem em 1960, com o Movimento de Cultura Popular<sup>3</sup> que, ao realizar uma ação comunitária de educação, possibilitou a combinação de ações pedagógicas com os contextos socioculturais das populações envolvidas.

Depois, nas décadas de 1970 e 1980, as articulações da sociedade civil, através dos movimentos sociais, colaboraram de maneira decisiva (por meio de pressões organizadas) para o fim da ditadura militar e conquista de direitos sociais que estão assegurados na Constituição de 1988 (GOHN, 2011). Isto pode ser ilustrado no Art. 215, ao reconhecer a diversidade étnica e regional. Dessas lutas entre o estado e os diversos movimentos sociais (étnicos, religiosos, de gênero e geracionais) observam-se, nas décadas seguintes, ações, políticas e programas (educativos e sociais) do governo federal, direcionados para uma sociedade mais inclusiva. Entretanto, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que se estabelecem essas medidas de inclusão, o governo, através das políticas de flexibilização<sup>4</sup>, privação e competitividade, contribui para que novas exclusões surjam no cenário do país.

---

<sup>3</sup> Segundo Gaspar (2008), o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife foi criado no dia 13 de maio de 1960, por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País. O MCP serviu de modelo e exemplo para muitos outros movimentos de cultura e educação populares. Este movimento foi extinto com o golpe militar, em março de 1964.

<sup>4</sup> David Harvey (1992, p. 140), em sua obra “Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural”, nos fala que a flexibilização – dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo – é o suporte para um regime de acumulação denominado ‘flexível’. Segundo este autor, a acumulação flexível é caracterizada “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Esta acumulação “envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...]”, que evidencia, como algumas das consequências, o aumento do desemprego, a diminuição média dos salários e a desregulamentação das leis trabalhistas.

---

Em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postula-se, no sistema educacional do país, o reconhecimento da diversidade cultural – respeito às diferenças e compromisso com a equidade (BRASIL, 1997). A pluralidade cultural é também reconhecida, apesar de ter sido apenas no contexto de temas transversais. Esse panorama aciona a importância da multiculturalidade, superando a visão do monoculturalismo, e pleiteia, através da educação intercultural (embora nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM se utilize a terminologia ‘perspectiva multicultural’), o conhecimento e a reflexão sobre o outro; o desenvolvimento da interação entre pessoas/grupos; a reflexão consciente e profunda das noções de cidadania, identidade, plurilinguismo e multiculturalismo (BRASIL, 2006). Assim sendo, temos com os PCN e as OCEM as possibilidades de trabalhar com a perspectiva intercultural na educação direcionada para toda a sociedade brasileira. Todavia, o que se constatou e o que ainda se constata foi/é o direcionamento tanto das orientações como dos temas transversais, para com essa perspectiva, dependendo do compromisso e interesse dos agentes (docentes, coordenadores pedagógicos, diretores). Como destaca Cury (1998), a adesão (aceitação assentida) pelo corpo docente vai influenciar diretamente na possibilidade de uma lei da educação ‘pegar’. Dito de outro modo, se os agentes não vivenciarem as orientações na sua prática em/para sala de aula, as leis da educação podem até ser aceitas, mas não serão assumidas. Com isso, muito do que poderia ser realizado fica no papel, sem possibilitar as possíveis transformações que essas orientações ocasionariam.

Dando continuidade, destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 3 de abril de 2001, que orientavam os projetos pedagógicos dos cursos de Letras “[...] a formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30). Contudo, percebeu-se que muitas universidades não

---

privilegiavam esta formação. Através de um estudo onde foram analisados os perfis de egressos dos cursos de Letras de 15 universidades brasileiras, Silva (2011) verificou que a interculturalidade não era prioridade nas licenciaturas em língua inglesa de nenhuma delas, embora fosse um dos objetivos prescritos nas Diretrizes de 2001 para esses cursos.

Ainda, ressalto a Resolução nº 2 (BRASIL, 2019) que substitui a Resolução nº 2, de junho de 2015, e 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 para Educação Básica (BNC – Formação). Com esta resolução, os projetos dos cursos destinados à formação docente devem ser alterados para cumprir essas diretrizes e, mais uma vez, vislumbra-se entre os princípios norteadores a “(...) adoção de uma perspectiva intercultural (...)” na organização curricular (BRASIL, 2019, p. 5).

Saliento, ademais do acima mencionado, que após vinte anos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi homologada pelo Ministério da Educação, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento, de caráter normativo, a interculturalidade é destacada em disciplinas como Artes, Língua Inglesa, Geografia, ensino Religioso e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de se tornar um dos eixos organizadores propostos para o componente Língua Inglesa – Eixo Dimensão Intercultural<sup>5</sup>.

Nesta pequena digressão, é possível constatar alguns avanços na inserção da perspectiva intercultural nos documentos orientadores e nas políticas educacionais do ensino básico e superior. Contudo, ainda existem muitos

---

<sup>5</sup> Como é explicitado no texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 245): “A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais”.

---

elementos (da dimensão humana e cultural, políticos, estratégicos, estruturais e tecnológicos (SILVA; REBOLO, 2017)) que comprometem a viabilização e concretização da interculturalidade na educação.

Face ao exposto, trago para o presente trabalho a referida pesquisa de doutorado, a qual colocou em pauta o Curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, que atendeu ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR (LEMI/PARFOR/UESC), o qual dizia, em seu Projeto Pedagógico, que queria “[...] formar um profissional autônomo, reflexivo, crítico, sensível e interculturalmente competente para tomar decisões, resolver problemas e conviver com o outro” (UESC, 2009, p. 9). Esse Projeto enfatizava que os conteúdos deviam favorecer os conhecimentos que propiciassem a inserção do professor no debate mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Na época, observei que o referido curso reconhecia a importância de formar um profissional crítico e sensível, capaz de educar de forma consciente, em prol de uma educação para a cidadania e do respeito pela diferença. No entanto, as minhas inquietações recaíam em: como o Projeto Pedagógico e seus componentes curriculares configuraram a perspectiva intercultural? Quais foram suas implicações na prática dos seus egressos?

Esclareço que a razão de ter buscado no curso LEMI/PARFOR/UESC as respostas para essas questões consistia na possibilidade de problematizar a formação intercultural nos cursos de licenciatura e, em especial, nos cursos destinados aos professores em serviço. Mas como busquei essas respostas? No intuito de explanar como se desenvolveu a pesquisa, passo, a seguir, para a seção do percurso metodológico.

---

## 2 O PERCURSO EM BUSCA DAS RESPOSTAS

A pesquisa qualitativa foi escolhida porque, primeiramente, era do meu interesse, como pesquisadora, investigar o problema no local de ocorrência e, assim, seria possível verificar como ele se manifestava nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Segundo, porque a pesquisa qualitativa utiliza processos diversos que são interativos e humanísticos; porque é emergente e não pré-configurada, ou seja, a pesquisa poderia ser alterada e/ou refinada durante o seu processo; porque é interpretativa, e isto significava que os dados seriam interpretados para que eu pudesse identificar temas ou categorias (CRESWELL, 2007). Outrossim, a pesquisa em questão não poderia estar dissociada do seu contexto social e cultural, pois, ao avaliar e interpretar como a perspectiva intercultural se configurou no curso LEMI/PARFOR/UESC e quais eram suas implicações na prática dos seus egressos, era importante levar em conta os contextos nos quais os participantes estavam inseridos. Assim sendo, dentro dos diversos tipos de abordagens e técnicas de pesquisa que abrangem o paradigma qualitativo, optei pela etnografia de sala de aula, tendo em vista que “[...] a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com foco especial na interpretação cultural do comportamento [...]” (WATSON-GECEO, 2010, p. 519).

Com os princípios que norteiam a pesquisa etnográfica em mente, foram estabelecidos os participantes e o contexto, assim como os instrumentos de geração de dados e os procedimentos da pesquisa, que passo a descrever em seguida.

Os participantes da pesquisa foram os professores egressos do Curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014. Dos 34 (trinta e quatro) professores egressos, 10 (dez) foram selecionados.

---

A seleção baseou-se no interesse e na disponibilidade desses professores egressos. Após explanação verbal sobre a pesquisa (aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UESC), realizada em sala de aula, foi solicitado que, entre os 34 professores egressos, 10 se inscrevessem para participar. Em atendimento ao CEP, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e com isso os procedimentos éticos foram cumpridos.

Dos 10 (dez) professores egressos selecionados, 2 (dois) eram homens e 8 (oito) eram mulheres; estavam na faixa etária entre 23 e 50 anos; todos cursaram o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio em escolas públicas; 2 (dois) não possuíam graduação e 8 (oito) possuíam as seguintes graduações: (1) Bacharelado em Educação Física; (1) Bacharelado em Turismo; (5) Pedagogia a distância e (1) Letras Vernáculas em uma universidade estadual.

Todos, na época da pesquisa, moravam no estado da Bahia, nos seguintes municípios: 3 (três) em Eunápolis; 3 (três) em Mascote; 2 (dois) em Itapé; 1 (um) em Camamu e 1 em Barro Preto. No período em que a pesquisa foi realizada, todos estavam lecionando a disciplina Língua Inglesa nas seguintes etapas da Educação Básica: 8 (oito) no Ensino Fundamental I e II, e 2 (dois) estavam lecionando no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Em depoimentos informais, ao longo do convívio com esses professores, constatei que a maioria (80% oitenta por cento) começou a lecionar a disciplina de Língua Inglesa para complementar a carga horária e os demais (20% vinte por cento) foram convidados a ensinar a referida disciplina por terem algum conhecimento desse idioma. Independente da forma como iniciaram e de suas diferentes vivências e trajetórias, todos os professores egressos participantes declararam o aprimoramento docente após o Curso LEMI/PARFOR/UESC e o interesse em estarem sempre se requalificando.

---

Apesar das dificuldades enfrentadas (sobrecarga de trabalho, tempo para estudar o idioma, escola com infraestrutura precária, vulnerabilidade social, turmas grandes, entre outras) esses professores relataram que gostam do que fazem.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, realizei a análise documental e utilizei dois instrumentos para a geração de dados etnográficos: entrevistas semiestruturadas e questionário individual; e a observação de aulas como procedimento metodológico.

Na análise documental, inicialmente, identifiquei, verifiquei e apreciei os seguintes documentos: o projeto pedagógico do curso (doravante PPC) em estudo e os programas dos seus componentes curriculares.

Para analisar e interpretar as questões relacionadas ao PPC, atentei para as orientações de Cellard (2008) e percorri duas etapas. A primeira, análise preliminar, avaliei criticamente o documento em cinco dimensões, a saber: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. A segunda etapa foi a análise propriamente dita, momento em que retornei ao documento para proceder a interpretação das informações obtidas.

Quanto aos programas dos componentes curriculares, optei pela análise de conteúdo referendada por Bardin (1977, p. 38), que “[...] consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Entretanto, para essa análise não existe um modelo fixo, apenas algumas regras básicas, pois, segundo a autora, a análise de conteúdo tem que ser permanentemente reinventada, mas recomendando que se leve em conta os seus objetivos e os problemas investigados.

---

Bardin (1977) considera três etapas básicas para o desenvolvimento desta técnica: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Cada etapa será detalhada no decorrer desta seção.

Quanto aos instrumentos, o primeiro a ser aplicado foi a entrevista. Entre os tipos de entrevistas, decidi pelo de caráter semiestruturado, por considerar a mais apropriada para esta pesquisa. E assim, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e individuais (que foram gravadas) com os 10 (dez) professores egressos, antes das observações das aulas. Com o objetivo de captar os modos de pensar e sentir desses professores egressos, elaborei um roteiro de perguntas previamente estabelecido. Contudo, não me limitei a este roteiro, o que permitiu que outras perguntas fossem geradas durante a entrevista. À medida que cada entrevista acontecia, fazia-se a transcrição e um número era designado para identificar o professor egresso (doravante PE) por todo o trabalho (PE1, PE2, PE3, e assim por diante).

Outro instrumento utilizado foi o questionário individual, contendo 20 (vinte) perguntas abertas, por julgar necessários mais detalhes nas respostas.

O referido questionário foi encaminhado por meio de correio eletrônico, para os 10 (dez) professores egressos participantes, após todas as observações de todas as aulas. À medida que cada PE devolvia o questionário respondido, recebia seu número já registrado anteriormente.

Com as observações etnográficas, aproximei-me do ambiente natural (salas de aula dos professores egressos) em que o fenômeno ocorria, com a intenção de chegar mais perto da perspectiva dos participantes investigados. A observação pode ser 'participante' – quando o pesquisador se relaciona com o grupo observado, ou 'não participante' – no momento em que o investigador “[...] atua como espectador atento”, sem interagir com o grupo (RICHARDSON, 1999, p. 260). Esse mesmo autor explica, também, que a observação pode ser sistemática – sempre que são anotados os fatos ocorridos e sua frequência, ou

---

assistemática – quando a tarefa de observar é mais livre, sem fichas ou listas de registro.

Nessa pesquisa, optei por uma observação não participante e sistemática de 40 (quarenta) aulas dos professores egressos, de duração variável, que perfez o total de aproximadamente 60 horas/aula, procurando registrar as informações (atenta aos efeitos da minha subjetividade) e buscando ouvir e ver atentamente para levar para esses registros as reflexões sobre minhas próprias impressões, sentimentos, atitudes etc.

Para a análise e interpretação dos dados das entrevistas semiestruturadas e do questionário com questões abertas, elegi a análise categorial temática de Bardin (1977), que concebe as mesmas etapas da análise de conteúdo (citadas anteriormente): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, as quais descrevo a seguir: Primeiro, pré-análise – nesta fase organizei o material, fiz a leitura flutuante e selecionei os tópicos que estavam diretamente relacionados com as categorias da pesquisa (perspectiva intercultural, língua e cultura no ensino-aprendizagem da língua). Na segunda etapa, exploração do material, o estudo foi aprofundado e procedi à codificação (recorte e escolha das unidades de contexto), classificação (refere-se ao processo de agregar as palavras repetidas e de mesmo significado) e categorização (significação das mensagens e ratificação das categorias), que foram realizadas após a transcrição e releitura exaustiva das entrevistas e dos questionários. Por fim, o tratamento das informações, com as fases de interpretação e inferência.

Após ter esboçado o percurso metodológico para encontrar as respostas das questões de pesquisa, relato, a seguir, a discussão dos dados obtidos.

---

### 3 OS DADOS OBTIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES: REVERBERANDO VELHAS QUESTÕES, EVIDENCIANDO OS NOVOS DESAFIOS

Por meio das análises e interpretações dos documentos oficiais do curso LEMI/PARFOR/UESC, assim como dos instrumentos de pesquisa, foi possível responder que a perspectiva intercultural no referido curso estava configurada através das seguintes perspectivas: a que representa uma funcionalidade ao sistema vigente (funcional) – ao prescrever a competência intercultural sem evidenciar e/ou considerar as demandas e problemáticas que precisam ser desveladas para que se construam educação e práticas de ensino-aprendizagem de línguas interculturais; a que representa troca/fusão/encontro (relacional) – ao considerar o intercâmbio entre sujeitos/culturas diferentes sem atentar para os conflitos e as relações de poder; e a que representa diálogo/convivência/interação (que chamo de interacional) – ao construir na interação solidária possibilidades de entendimentos e descobertas sem problematizar os contextos e as relações assimétricas de poder. Destarte, constatei que essas perspectivas desencadearam implicações que refletiram na prática dos professores egressos investigados.

Ao verificar que o curso LEMI/PARFOR/UESC não revelou, em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o entendimento da interculturalidade que queria como projeto de formação, este, conseqüentemente, favoreceu a presença de perspectivas interculturais (funcionais, relacionais e interacionais) que não trouxeram para a base deste projeto (as ideias, os fundamentos, as orientações curriculares e organizacionais do curso) problematizações que contribuíssem para estudos, reflexões e práticas sobre muitas questões instigadoras que envolvem a formação de professores para: o reconhecimento das diferenças (históricas e culturais); a visibilização e o enfrentamento dos conflitos de poder; o combate a todas as formas de discriminação e desigualdade sociais; a promoção de interações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de distintos universos culturais, onde possam conviver mantendo suas diferenças e

---

intercambiando conhecimentos, saberes e práticas distintas; a criação de diálogos nos diversos espaços da vida humana, promovendo, nestes espaços, a criatividade, a solidariedade e a criticidade; a garantia das mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas a todos; o questionamento da forma etnocêntrica e monocultural das práticas pedagógicas; a mudança do paradigma mecanicista para o paradigma da complexidade; e, para serem sujeitos interculturais, agentes da interculturalidade e mediadores culturais.

Nesse cenário, velhas questões continuam a reverberar: como as instituições (escola/universidade) trabalham com a diversidade cultural? Existe a preocupação, trabalho, ações em relação a essa diversidade? Estão sendo elaborados projetos pedagógicos sob uma perspectiva em que se vislumbrem a diversidade cultural e todas as questões inerentes a essa diversidade? Como estão sendo elaborados (se é que estão)? Como as questões relacionadas à diversidade cultural estão sendo entendidas e trabalhadas nos cursos de formação de professores? Como os professores entendem e lidam com essas questões?

Tenho consciência de que essas questões e muitas outras referentes a esses temas já fizeram e ainda fazem parte de pesquisas, estudos, políticas públicas, programas e outros que deram e dão respostas ou se posicionam explícita ou implicitamente. Sei também que essas diferentes respostas e posicionamentos representam visões que podem considerar a diversidade cultural pelo prisma de uma deficiência ou pela ótica da assimilação ou pela valorização, preservação, reconhecimento, respeito ou pelo desejo de equidade, atentando para as diferenças e necessidades dos sujeitos.

Nesse ponto, vislumbro os fundamentos que alicerçam o conhecimento sobre a formação de professores, pois estes podem direcionar essas respostas e posicionamentos, assim como podem alavancar outras interrogações: de quais conhecimentos os professores necessitam para trabalhar (inclui suas ações,

---

atitudes, crenças) a diversidade cultural em sala de aula? Quais os conhecimentos que os professores precisam ter sobre cultura?

Tendo em vista as proposições de Cochran-Smith (2003), saliento que estudos e pesquisas elencam, entre várias considerações, que os professores precisam: compreender os vários significados de cultura; o seu impacto na aprendizagem; como a escola e a sala de aula são constituídas culturalmente; a natureza das diferentes culturas (sejam étnicas, raciais, urbanas etc.); o papel da cultura nos padrões de comunicação, interação e socialização, assim como o conhecimento sobre suas próprias culturas (pensar sobre si mesmo como ser cultural) e desenvolver a consciência cultural crítica ou consciência sociocultural. O tratamento dado à diversidade cultural vai estar, de alguma forma, atrelado aos conhecimentos que são priorizados na formação do professor e, conseqüentemente, na sala de aula desse professor.

A não problematização dessas questões no âmbito das instituições educacionais (sejam públicas ou privadas) colabora, a meu ver, para o não questionamento das causas da assimetria social e cultural; para possibilidades de assimilação da cultura hegemônica; para o não saber lidar (pensar, tratar, refletir, questionar e posicionar) com a diversidade cultural em sala de aula; para o não pensar nas relações entre o 'outro' e 'eu' nas suas totalidades (sujeitos sociais, históricos, culturais e diferentes) propiciando, com isso, o não questionamento de como a diferença é produzida; para não ver a diversidade como produção social; para a naturalização e o silenciamento dos preconceitos e discriminações; para um fazer em sala de aula descontextualizado das realidades socioculturais do estudante; para um agir centrado na pedagogia tradicional, que transmite conhecimentos a-históricos e inquestionáveis, lineares e uniformes; para visões dicotômicas dos estudantes; para aprendizagens mecânicas/memorísticas; para a concepção de língua dissociada de cultura; e para a concepção de cultura como informação e práticas de uma determinada realidade cultural e social.

---

Deparando-se no contexto de crise da pandemia da COVID-19, com a suspensão temporária das aulas e com a transposição do ensino presencial para o não presencial, faz-se necessária a criação de novos ambientes de aprendizagem e, como consequência, uma diversidade maior dos espaços, das interações e das ações do professor. À vista disso, algumas indagações se apresentam, tais como: Quais serão as estratégias para mitigar as desigualdades sociais e de aprendizagem ocasionadas pela suspensão das aulas? Como a diversidade cultural está sendo entendida e trabalhada nos currículos de Línguas Estrangeiras nessa crise? Como os professores estão lidando com as questões interculturais durante a pandemia? Como as questões interculturais serão agenciadas pelos gestores e professores na pós-crise da pandemia da COVID-19?

Essas são algumas das inúmeras interrogações que se aliam às questões anteriormente problematizadas. Com a evidência desses novos desafios, observa-se que esta crise engloba vários atores (estudantes, professores, gestores, família e a comunidade), várias dimensões (saúde, trabalho e educação) e que seus impactos exacerbam as desigualdades na educação. Dessarte, urge a formação de docentes que tenham a consciência de que a interculturalidade é uma ação, uma necessidade a ser trabalhada e vivenciada, “(...) porque não existe se não for pelo desejo e pelo trabalho humanos” (MENDES, 2019, p. 47).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As velhas questões e os novos desafios, acima listados, expressam o entendimento de que um curso de formação de professores que se quer construir interculturalmente não pode perder de vista a sua perspectiva crítica, que requer da comunidade escolar/acadêmica novas posturas para desestabilizar visões homogeneizadoras, monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas de educação; e para promover ‘outros olhares’ em relação aos conhecimentos, saberes, objetivos,

---

conteúdos, estratégias, avaliações, enfim, 'outros olhares' para uma prática pedagógica que se quer dialógica e crítica.

Para tanto, considero que ao desenvolver projetos pedagógicos, a perspectiva intercultural seja privilegiada. Mas, para isso, questiono: como privilegiar a perspectiva intercultural em um PPC sem os agentes (gestores, professores e demais atores do sistema educacional) comprometidos na promoção dessa perspectiva? Como transpor o que está posto nos documentos orientadores para a realidade do chão da escola/universidade? Como enfrentar os desafios para a promoção de uma educação intercultural?

Compreendo que as respostas para essas perguntas vão estar atreladas aos elementos anteriormente citados: dimensão humana e cultural, políticos, estratégicos, estruturais e tecnológicos (SILVA; REBOLO, 2017). Não obstante, vinculam-se também a essas respostas as concepções, práticas e experiências do professor (formador, em pré-serviço e em serviço) que, por seu turno, estão inter-relacionadas com os conhecimentos que se escrevem, reescrevem e se explicam no currículo de formação inicial e continuada. Mas também compreendo que esses conhecimentos envolvem o compromisso desse professor consigo mesmo e com o 'outro'.

Antes de ser professor, esta é pessoa. E para que esta pessoa possa assumir um compromisso (um ato comprometido), ela precisa ter condições de agir, atuar, operar, transformar a realidade e refletir, tornando-se "um ser da práxis" (FREIRE, 1988, p. 17). Partilhando da mesma opinião deste autor, acredito que somente um ser histórico que se relaciona com o mundo e com o outro pode se comprometer com ele mesmo e com o outro, pois pode se objetivar, se reconhecer, se relacionar, sair do 'eu' e se ver no 'outro', e não ser neutro (FREIRE, 1988). Além dessas condições, é preciso o querer, o permitir, o predispor para que esse comprometimento assuma o verdadeiro 'ato comprometido', que interfere na maneira dessa pessoa estar no mundo e, conseqüentemente, na forma como atua

---

na sala de aula, seja esta presencial ou não presencial. Com isso, o compromisso do professor (com ele mesmo e com o outro) se faz fundamental para a promoção de uma educação intercultural crítica e práticas de ensino-aprendizagem interculturais.

As questões e implicações aqui expostas aprofundam a compreensão da perspectiva intercultural como um dos desafios no contexto da educação brasileira. Assim sendo, faz-se imprescindível revelar no PPC o entendimento da interculturalidade que se quer como projeto de formação docente para que se possa formar profissionais promotores de uma educação intercultural e, por consequência, fomentar ações para uma sociedade mais justa, mais criativa, mais crítica e que intervenha na sua transformação e crescimento.

## REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)]. Acesso em: 04/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Superior 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 09 jul. 2001. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>]. Acesso em: 27/08/2020.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)]. Acesso em: 10/08/2020.

---

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_publicacao.pdf.] Acesso em: 02/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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 para Educação Básica (BNC – Formação). *Diário Oficial* [da União], Brasília, 20 dez. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file]. Acesso em: 10/09/2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The multiple meanings of multicultural teacher education: a conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 6-26. Washington, DC, 2003.

CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, 1998, p. 72-85.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GASPAR, Lúcia. Movimento de Cultura Popular. Recife: *Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/]. Acesso em: 06/08/2016.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=pt&nrm=isso]. Acesso em: 24/09/2017.

HARVEY, David. Parte II: As transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX. In: HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 71, p. 43-49, out./dez. 2019. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0009-67252019000400013]. Acesso em: 10/01/2020

MENDES, Edleise. Desafios da educação linguística no século XXI. In.: Mesa: Formação de Professor@s de Português LE/L2: Cenários multilíngues e multiculturais. *Congresso virtual UFBA* 2020. Disponível em:

---

[<https://www.youtube.com/watch?v=vu5Ntp7jSBc&feature=youtu.be>]. Acesso em: 26/5/2020.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar de Martins Costa (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 137-156. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>]. Acesso em: 14/06/14.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Patrícia Argôlo. *A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço*. 209 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RUTHERFORD, Jonathan. The third space: na interview with homi Bhabha. In: RUTHERFORD, Jonathan (Ed.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990. p. 207-221.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: [<https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>]. Acesso em: 04/05/2019.

SILVA, Victor Ernesto Silveira. Consciência intercultural na formação do professor de inglês: o que sugerem as diretrizes curriculares para o curso de letras? *Educere et Educare – Revista de Educação*, Paraná, v. 6, n. 12, jul./dez. 2011, p. 163-171. Disponível em: [<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4747>]. Acesso em: 08/06/2016.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: FERNÁNDEZ, Silvia; SINNIGEN, Jonh H.(eds). *América para todos los americanos. Prácticas interculturales*, Mexico: UNAM, 2012, p. 355-366.

UESC. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna/Inglês - LEMI*, do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Coordenação Geral do PARFOR/UESC, 2009.

WATSON-GECEO, Karen Ann. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Signótica*, Goiás, v. 22, n. 2, 2010. p. 515-539. Disponível em: [<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/13620>]. Acesso em: 20/04/2015.

---

## A AUTORA E O PPGLinC

### **Patrícia Argôlo Rosa**

Sou professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde atuo na graduação em Letras. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – PPGLinC/UFBA, mestra em TESOL pela New Mexico State University – NMSU/EUA, especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG e licenciada em Letras pela UESC. Os estudos desenvolvidos no PPGLinC se constituíram como base para o meu crescimento como pesquisadora na área de ensino e formação de professores de línguas. Através deste Programa de Pós-graduação foi possível reconfigurar conceitos fundamentais de língua e cultura que, desde então, embasam o meu fazer pedagógico a favor da formação de profissionais críticos e sensíveis à diversidade.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 28 de fevereiro de 2020.

Aprovado em sistema duplo cego em: 18 de fevereiro de 2021.