

INTERCULTURAL TRAINING OF EDUCATORS: A STUDY CARRIED OUT IN BRAZIL

V. MARTÍNEZ-OTERO*, M.M. PAIVA
Universidad Complutense de Madrid
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>
valenmop@edu.ucm.es

Enviado Marzo 20, 2022 - Accepted 30 July, 2022

DOI: 10pts.15628/holos.2023.15148

ABSTRACT

This article is interested in education in contexts of cultural diversity and what is the perception of professionals about the daily multicultural reality in the institutions where they work. In this regard, different models of teacher training (academic, technical, personalized, hermeneutic-reflexive and critical) and pedagogical approach to cultural diversity (assimilationist, compensatory, multicultural and intercultural) are exposed. From the methodological point of view, in the research carried out through a questionnaire designed ad hoc to find out the perception of educators on training needs related to cultural diversity and inclusion, a mixed method is chosen, both quantitative and qualitative, by means of a

complementary design of parallel phases (nested design) quan-qual. The questionnaire was applied to a total sample of 237 Brazilian teachers, made up of 58 men (24.5%) and 179 women (75.5%), from different educational levels. In general, it can be affirmed that attention to cultural diversity occupies an important role in the educational activity of professionals. Educators, as a whole, are sensitive to cultural diversity and its promotion in institutions; however, the intercultural training received is insufficient. The results also reveal that the participation of families is not encouraged, that the available resources are scarce and that the intercultural and inclusive dimension in the curriculum lacks pedagogical systematization.

KEYWORDS: Training, education professionals, perception, cultural diversity, interculturality.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES: UM ESTUDO REALIZADO NO BRASIL

RESUMO

Este artigo aborda a formação de educadores no campo da diversidade cultural e qual é a percepção dos profissionais sobre a realidade multicultural cotidiana nas instituições em que trabalham. Nesse sentido, são apresentados diferentes modelos de formação de educadores (acadêmico, técnico, personalizado, hermenêutico-reflexivo e crítico) e também de abordagem pedagógica da diversidade cultural (assimilacionista, compensatório, multicultural e intercultural). Do ponto de vista metodológico, na pesquisa realizada por meio de um questionário elaborado ad hoc para conhecer a percepção dos educadores sobre as necessidades de treinamento relacionadas à diversidade e inclusão cultural, escolhe-se um método misto, ao mesmo tempo quantitativo e

qualitativo, por meio de um design complementar de fases paralelas (design aninhado) quan-qual. O questionário foi aplicado a uma amostra total de 237 professores brasileiros, composta por 58 homens (24,5%) e 179 mulheres (75,5%), de diferentes níveis educacionais. Em geral, pode-se dizer que a atenção à diversidade cultural ocupa um papel importante na atividade educacional dos profissionais. Os educadores, como um todo, são sensíveis à diversidade cultural e à sua promoção nas instituições; no entanto, o treinamento intercultural recebido é insuficiente. Os resultados também revelam que há pouca promoção da participação da família, que os recursos disponíveis são escassos e que a dimensão intercultural e inclusiva no currículo carece de sistematização pedagógica.

Palavras chave: Formação, profissionais da educação, percepção, diversidade cultural, interculturalidade.



1 INTRODUÇÃO

Aprofundamos a consideração teórico-prática da formação de educadores, questão capital do ponto de vista pedagógico e didático. Quando falamos de educadores, não queremos nos limitar aos profissionais das instituições escolares, ou seja, aos professores de vários níveis. O nosso interesse estende-se aos educadores sociais ou equivalentes, figuras profissionais muito menos conhecidas que desenvolvem ações de formação em vários domínios (animação sociocultural, lazer e tempo livre, educação de adultos, educação especializada, escola, etc.).

Estamos interessados na formação de profissionais da educação no campo da diversidade cultural, com base na percepção dos próprios educadores. A formação inicial e continuada de educadores é uma atividade pedagógica que demanda atenção crescente e não se limita ao campo técnico. Pode-se dizer que o desenvolvimento profissional tem impacto no desenvolvimento pessoal e, em geral, todo educador precisa continuamente de enriquecimento cognitivo, de aptidão/competência e de valor, especialmente se pensarmos no campo da diversidade cultural, que cresce na escola e na sociedade.

1.1 Modelos de formação de profissionais da educação

Embora exista uma pluralidade de modelos de formação, os que costumam se destacar e são citados são cinco: acadêmico, técnico, personalizado, hermenêutico-reflexivo e crítico. São esquemas teóricos de alcance prático. Cada modelo contém de forma mais ou menos explícita uma racionalidade/epistemologia, valores, princípios e concepções sobre a pessoa, o profissional, a educação e a sociedade. Tendo em vista que a atividade profissional dos educadores se dá em contextos complexos, não é de surpreender que o uso de modelos seja combinado e uma visão ampla e integradora seja adotada. Ouvamos oferecer algumas notas sobre cada modelo abaixo.

- a) O modelo acadêmico baseia-se em uma racionalidade sapiencial que enfatiza o papel dos educadores como intelectuais. Trata-se de uma formação voltada para os respectivos campos disciplinares, em que os conteúdos assumem grande importância, enquanto a preparação pedagógico-didática é considerada secundária. Por essa tradição, o conhecimento científico no próprio campo profissional é chamado a ser completado com práticas educativas em alguma instituição. Essa corrente acadêmica tradicional pode ser muito transmissiva, reprodutiva e até elitista. Nesse sentido, como Liston e Zeichner (2003) coletam, de diferentes fontes, algumas das críticas recebidas têm a ver com a inadequada preparação dos educadores para atuar em áreas desfavorecidas e com grande diversidade cultural, algo que buscou ser alterado, por exemplo, nas décadas de 60 e 70 nos EUA, por meio da introdução nos planos de formação de perspectivas voltadas para a diversidade cultural.
- b) O modelo técnico, baseado na racionalidade instrumental, considera que o educador deve possuir os princípios, conhecimentos e práticas adequados que lhe permitam funcionar com competência em ambientes educativos. Ele é um especialista que tem que aplicar eficientemente o conhecimento científico recebido durante o processo de treinamento. Uma das abordagens representativas desse modelo é a Formação Baseada em Competências de Profissionais. Embora



essa orientação não seja alheia em sua origem ao positivismo e à rendição de contas, ela vem incorporando novas influências e se tornou mais versátil. Tal é a força dessa abordagem que muitos países a estão incorporando, apesar das críticas que tem recebido em relação à imprecisão e controvérsia em torno do termo "competência", a subordinação do modelo à produtividade, a consideração insuficiente dos profissionais da educação, a negligência da educação inclusiva, etc., como pode ser visto em trabalhos como o compilado por Gimeno (2008).

- c) O modelo personalizado, humanista, parte da consideração do profissional como pessoa, com toda a sua integridade, em uma situação específica. Congruente com a racionalidade humanista, é um processo formativo que enfatiza a abertura, a singularidade, a autonomia num quadro de cooperação/colaboração, reflexão, criatividade, comunicação e relações interpessoais, convivência e unidade perante a variedade de tarefas e funções que o educador é chamado a desempenhar. Paraphrasing García Hoz (1998, p. 31), é oportuno dizer que o processo de formação de educadores corre o risco de se tornar uma série de atividades desconexas que, ao invés de integrar o educador, tendem a desintegrá-lo e, conseqüentemente, a enfraquecer a capacidade de organizar sua vida e sua atividade profissional. Esse modelo personalizado tem recebido críticas, algumas baseadas em uma suposta negligência formativa dos aspectos relacionais do educador e seu compromisso com a transformação social, talvez consequência de uma visão reduzida do que é personalização.
- d) O modelo hermenêutico-reflexivo, que tem seus pilares na racionalidade investigativa e prática, rejeita o mecanismo de abordagens técnicas, positivistas. Acima de tudo, busca que o profissional interprete a realidade a partir da indagação. Rejeita prescrições gerais e presta atenção à situação, à avaliação e envolvimento dos profissionais, às relações que estabelecem entre si, etc. O modelo hermenêutico-reflexivo, diferentemente do modelo técnico, preocupa-se mais com as motivações, experiências/vivências, sentimentos e sentidos/significados dos profissionais do que com a eficiência e a avaliação de competências. Pode-se dizer, a partir de Marcelo (1999), que a reflexão como aspecto fundamental na formação de educadores se traduz em um afastamento das abordagens estáticas, até mesmo reprodutivas, do currículo, do planejamento, do conhecimento, do ensino, da intervenção e da profissão como um todo. Algumas das críticas expressas ao modelo hermenêutico-reflexivo provêm de setores reconstrucionistas, que consideram social e pedagogicamente insuficientes as abordagens investigativa e interpretativa e enfatizam o caráter emancipatório da educação e da profissionalização.
- e) O modelo crítico, caracterizado pelo compromisso com a ação libertadora, que necessariamente requer uma consciência/consciência do próprio mundo vital e das contradições e constrangimentos do discurso humano-social, por exemplo, interesses setoriais, manipulação, opressão, etc. Para essa perspectiva sociocrítica, de racionalidade subjacente equivalente (crítica, reconstrutiva, emancipatória), os profissionais da educação devem ser ativistas, militantes, que, longe de se contentarem em interpretar ou compreender as situações, intervenham para

alcançar práticas educacionais e sociais mais justas. Giroux (1990), um dos representantes da pedagogia crítica, considera que os professores devem ser intelectuais transformadores e contra-hegemônicos, engajados em formas radicais de política a serviço de um horizonte libertador e justo. Para este autor americano, os programas tradicionalistas de formação de professores são projetados para que os professores atuem a serviço dos interesses do Estado, cuja principal função social é manter e legitimar o status quo. Do seu ponto de vista, trata-se de aproveitar as possibilidades teórico-educacionais disponíveis para repensar alternativas democráticas e promover novos ideais libertadores. Essa corrente sociopolítica tem sido criticada sobretudo por aqueles que apontam que a formação de professores como a defendida é ideologizada, confunde educação com política e, de fato, é uma mera ferramenta a serviço da política e da luta de classes.

1.2 Modelos pedagógicos para abordar a diversidade cultural

O respeito, a salvaguarda e o cultivo da diversidade cultural, um rico e variado mosaico humano, são aspectos essenciais nas nossas sociedades e, juntamente com medidas políticas, jurídicas, laborais, económicas, etc., é necessário um projecto pedagógico coerente, do qual a formação dos educadores é uma parte relevante, especialmente devido ao seu efeito irradiador. Ao benefício técnico e humano que tal preparação traz aos próprios profissionais da educação soma-se seu impacto sobre os alunos, que constitui uma autêntica semente de convivência com sementes de reconhecimento, compreensão e valorização da diversidade.

A diversidade cultural tem recebido diferentes abordagens pedagógicas, ou seja, existem diferentes esquemas teóricos e ações educativas, capazes de constituir modelos, canalizar a diversidade cultural em sala de aula e na sociedade. A consideração de indivíduos e grupos de outras culturas é uma exigência de uma educação integral, baseada na dignidade de cada ser humano, e, portanto, o fato de que algumas abordagens teóricas e práticas consequentes não estão em conformidade com esse princípio elementar nos leva a rejeitá-las como inadequadas. No entanto, para ter uma visão geral do percurso pedagógico percorrido até hoje no campo da diversidade cultural, é útil descrever algumas das rotas mais percorridas. Para tanto, com base em Martín Rojo (2004) e outros autores, oferecemos a seguir algumas das notas básicas dos modelos (assimilacionistas, compensatórios, multiculturais e interculturais) que trataram da diversidade cultural nos sistemas educacionais de diferentes países:

- a) O modelo assimilacionista surgiu no final da Segunda Guerra Mundial e foi aplicado em alguns países europeus e nos Estados Unidos até os anos 60. Baseia-se na teoria do déficit e visa permitir que os membros das minorias se adaptem à cultura majoritária e aprendam a sua língua. Esse modelo, que não contempla a singularidade cultural, não leva à segregação, mas concebe relações intergrupais a partir da perspectiva da cultura dominante. Afirma a hegemonia da cultura majoritária e, nessa perspectiva, a adoção de medidas educacionais de apoio à língua e à cultura de origem dependerá das próprias minorias no ambiente extracurricular. Como diz Peñalva (2009, p. 97), as ações sociopolíticas e educacionais empreendidas buscam a assimilação do imigrante à cultura receptora: serviços de apoio social e educacional, programas escolares e

assistenciais, aprendizagem de línguas, revisão de materiais e recursos didáticos, educação de adultos, etc.

- b) O modelo compensatório é desenvolvido a partir dos anos 60, quando as migrações aumentam e os guetos começam a se formar. Assim como o modelo assimilacionista, ele se baseia na teoria do déficit e não contempla ações educativas para toda a comunidade escolar, os destinatários são as pessoas que apresentam as "deficiências". Procura alcançar a igualdade de oportunidades através da assimilação cultural e linguística. Por outro lado, o quadro ideológico não coincide com o anterior, pois, embora também não contemple a diversidade, nesse modelo não se promovem relações intergrupais. Essa diferença pode ser observada nos procedimentos, uma vez que utiliza a educação compensatória, que envolve segregação. Para Montalvo e Bravo (2012, 192-193), o modelo compensatório no ambiente escolar considera os estudantes imigrantes em situação de inferioridade, mesmo socioeconomicamente deprimidos, e os destina a programas de educação compensatória para que possam se assimilar ao grupo majoritário.

Este modelo foi aplicado nos Estados Unidos como parte da política de combate à pobreza e de promoção da igualdade de oportunidades, por exemplo, na população afro-americana e, mais tarde, na comunidade hispânica, embora neste último caso tenha sido reconhecida a necessidade de educação bilingue, mais como meio de compensação educacional do que como meio de preservar a língua e a cultura de origem. Os riscos deste modelo incluem a perda da língua de origem e identidade, bem como a exclusão social e a marginalização.

- c) O modelo multicultural tem origem em países europeus nos anos 80 e deixa para trás o etnocentrismo, pois incorpora valores, ações e pontos de vista diferentes dos da própria cultura. Busca a preservação da identidade, bem como características linguísticas e culturais diferenciadas, mas sua aplicação pode ser segregadora se for direcionada exclusivamente àqueles pertencentes a minorias culturais e linguísticas, e se as relações intergrupais não forem favorecidas. Este modelo, por exemplo no Canadá, por vezes ajudou a normalizar a percepção do multilinguismo e do multiculturalismo na sociedade e a promover um sentimento de pertença à escola e à sociedade entre os estudantes de origem estrangeira. De qualquer forma, Bernabé (2012, p. 69) já aponta que o multiculturalismo reconhece a presença em um mesmo território de diferentes culturas que coexistem, mas não convivem, uma vez que não há verdadeira troca entre elas.

Outro aspecto que deve ser tido em conta, em que parece que se estão a avançar lentamente, seria aquele relacionado com o respeito das escolas por feriados religiosos diferentes dos oficiais e a regulamentação diferenciada dos horários de alimentação e refeição. Apesar de tudo, e do fato de que a diversidade às vezes tem sido tratada de forma tangencial e folclórica, a pressão de assimilação diminuiu e uma realidade mais complexa e menos homogênea é cultivada, na qual diferentes grupos e indivíduos podem ser representados.



- d) O modelo intercultural surgiu em meados dos anos 80 como resultado das desvantagens e críticas recebidas pelos modelos anteriores. Faz parte de uma ideologia integradora e dirige-se a toda a comunidade educativa. Implica a reorganização dos centros e do currículo, que devem incorporar conteúdos, valores, percepções e contribuições culturais das diferentes línguas e culturas dos alunos. Representa um avanço significativo na superação do etnocentrismo e da segregação, bem como na busca do encontro e da convivência. Utiliza a etnografia, ou seja, o estudo descritivo das respectivas culturas, para promover o conhecimento e a aproximação entre elas. O modelo promove a aquisição de competências linguísticas e comunicativas interculturais, incorpora um discurso inclusivo e evita interpretações simplistas e preconceituosas sobre os alunos ou suas culturas. É um modelo consciente de que muito mais trabalho também deve ser feito quando se trata do currículo oculto, "invisível", mas com grande impacto no processo educativo e nas relações humanas. Este modelo, que permite a adoção de medidas de "discriminação positiva" para garantir o acesso das minorias à educação e à igualdade de oportunidades, enfatiza a formação dos profissionais da educação, sensibiliza toda a comunidade educativa e reforça o espírito crítico dos alunos para reagir a estereótipos e preconceitos etnocêntricos. Em consonância com o que Arroyo (2013) defendeu, a educação intercultural é um caminho para a inclusão.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é realizada por meio de um questionário elaborado *ad hoc* para conhecer a percepção dos educadores sobre as necessidades de formação relacionadas à diversidade e inclusão cultural. Opta-se por um método misto, tanto quantitativo como qualitativo, através de um desenho complementar de fases paralelas (desenho aninhado) quan-qual. A metodologia mista é um excelente caminho para a pesquisa educacional (Pereira 2011). Na fase quantitativa, partimos de cinco categorias de análise, cada uma com suas correspondentes nove questões fechadas, que permitem extrair dados numéricos para aprofundar o conhecimento das necessidades de formação dos professores em termos de diversidade cultural em contextos educacionais. Além disso, o mesmo questionário incluiu, juntamente com as quarenta e cinco questões fechadas, muitas seções de observações para explorar o que os profissionais da amostra pensam a partir de suas próprias opiniões.

Dados de natureza sociodemográfica também são incluídos porque consideramos que essas variáveis (sexo; idade; anos de experiência como profissional da educação; nível educacional, propriedade, localização -urbana, rural...- e Estado brasileiro da instituição em que trabalham; experiência educacional em contextos de diversidade cultural e formação prévia de natureza intercultural) nos ajudam a compreender melhor o trabalho docente dos professores em contextos de diversidade cultural e suas necessidades de formação.

2.1 Amostra

Trata-se de uma amostra total de 237 professores, composta por 58 homens (24,5%) e 179 mulheres (75,5%). A maioria, 63,1%, tem 40 anos de idade ou menos, e 36,9% têm 41 anos de idade ou mais. 68% trabalham há 15 anos ou menos, em comparação com 32% que têm 16 anos ou mais de experiência profissional. No que diz respeito à nível educacional em que trabalham,



embora alguns professores associem a sua atividade profissional a diferentes níveis (22,9%), principalmente no ensino pré-universitário, a maioria trabalha no "Ensino Fundamental", que é obrigatório (para escolares entre os 6 e os 14 anos de idade, aproximadamente). Em ordem decrescente, as porcentagens de níveis educacionais em que os professores trabalham, sem esquecer que alguns atuam em diversas etapas, são: Ensino Fundamental (41,6%), Educação Universitária (24,2%), Educação Infantil (20,8%), Ensino Médio (14,7%), Educação Social/Educação Não-formal (7%) e Formação Profissional (6,5%). 83% dos professores consultados trabalham em instituições públicas, 10% em instituições privadas e 7% em ambos os tipos de instituições.

A localização do centro de trabalho dos professores participantes é a seguinte: na capital 25%, na região metropolitana da capital 15,7%, na zona rural da capital 0,8%, em uma cidade do interior do Estado 49,2% e em uma área rural do interior do Estado 9,3%.

Os estados brasileiros em que os professores atuam são: Rio Grande do Norte (79,2%), Pará (11,7%), Paraíba (4,6%), Maranhão 3%, Bahia 1,5%. Com exceção do Pará, que pertence ao Norte do Brasil, na região amazônica, os demais são Estados do Nordeste.

2.2 Análise das informações

Concluída a fase de aplicação do instrumento e coleta das informações, iniciou-se a análise dos dados. Utilizou-se o pacote estatístico SPSS for Windows (versão 25) e foram realizados diferentes tipos de análise: análise exploratória dos dados, análise relacional, realização de tabelas de variáveis agrupadas de acordo com a categoria e variável sociodemográfica e, por fim, interpretação dos dados e discussão. Dado o desenho do estudo (aninhado quan-qual), os resultados obtidos a partir da análise das questões fechadas do questionário, são complementados pelas observações feitas por alguns profissionais, o que permite a triangulação dos dados.

3 RESULTADOS QUANTITATIVOS

São oferecidas as médias e demais estatísticas descritivas da amostra em cada uma das dimensões analisadas (Tabela 1).

Tabela 1. Estatística descritiva da amostra nas cinco dimensões analisadas

| | | N | Meia | Mediana | Desvio | Mínimo | Máximo |
|--|--------|-----|-------------|---------|--------|--------|--------|
| Concepção sobre a diversidade cultural | Hombre | 57 | 4,21 | 4,33 | 0,47 | 2,78 | 5,00 |
| | Mujer | 177 | 4,16 | 4,22 | 0,47 | 2,33 | 5,00 |
| | Total | 234 | 4,17 | 4,22 | 0,47 | 2,33 | 5,00 |
| Prática de diversidade cultural | Hombre | 57 | 4,08 | 4,22 | 0,59 | 2,44 | 5,00 |
| | Mujer | 175 | 4,12 | 4,22 | 0,49 | 2,33 | 5,00 |
| | Total | 232 | 4,11 | 4,22 | 0,51 | 2,33 | 5,00 |
| Formação intercultural de professores | Hombre | 57 | 3,62 | 3,66 | 0,70 | 2,22 | 5,00 |
| | Mujer | 175 | 3,55 | 3,66 | 0,66 | 1,00 | 4,89 |
| | Total | 232 | 3,57 | 3,66 | 0,67 | 1,00 | 5,00 |
| Ação intercultural institucional | Hombre | 57 | 3,23 | 3,22 | 0,68 | 1,89 | 4,56 |
| | Mujer | 173 | 3,39 | 3,44 | 0,67 | 1,44 | 5,00 |
| | Total | 230 | 3,35 | 3,44 | 0,68 | 1,44 | 5,00 |
| Currículo intercultural | Homem | 57 | 3,81 | 3,66 | 0,82 | 2,22 | 5,00 |
| | Mujer | 173 | 3,85 | 4,00 | 0,73 | 1,67 | 5,00 |
| | Total | 230 | 3,84 | 4,00 | 0,75 | 1,67 | 5,00 |

A observação das médias totais de cada uma das cinco dimensões (Tabela 1), todas compostas por 9 itens, e as médias concretas obtidas a partir das respostas dos professores a cada uma das 45 questões do questionário permitem afirmar o seguinte:

Em relação à "Concepção de profissionais da educação sobre diversidade cultural na educação" (OC), com média de 4,17, os professores dizem saber o que é diversidade cultural, em relação à qual manifestam uma atitude positiva, que se estende à abordagem pedagógica da mesma. Considera-se que a equipe educativa como um todo, com o necessário envolvimento da gestão institucional, deve ser responsável por essa atenção como fundamento da educação atual. Embora os professores reconheçam que a atenção educativa à diversidade cultural implica trabalho extra, isso indica que ela ocupa um lugar importante em sua atividade diária. No entanto, a pontuação média cai um pouco, embora ainda seja alta, quando são questionados sobre as expectativas quanto ao desempenho dos alunos em contextos multiculturais. Nessa dimensão, a menor média (2,93; em uma faixa de valores que varia de 1 a 5) é obtida perguntando-se se a diversidade cultural institucional aumenta os problemas de convivência, o que revela uma equidistância entre concordância e discordância quando se trata de associar conflito e multiculturalismo.

A segunda categoria: "Prática dos profissionais da educação no campo da diversidade cultural" (RP), cuja média é de 4,11, mostra que os professores, como um todo, são sensíveis à diversidade cultural e à sua promoção em sala de aula, a ponto de promover o respeito entre os alunos, estabelecer grupos oportunos, de acordo com as atividades, e cultivar a colaboração de ensino para construir um ambiente intercultural. Especificamente, os professores mostram seu compromisso com a prevenção de estereótipos, preconceitos e discriminação, revisam seu desempenho com frequência, incorporam atividades interculturais na programação e, como expressam, usam as tecnologias da informação e comunicação (TICs) para esse fim.

Na terceira categoria: "Formação de profissionais da educação no campo da diversidade cultural" (FO), com média de 3,57, nota-se que, embora os professores estejam cientes das dificuldades que estudantes de outros países ou pertencentes a culturas minoritárias possam ter, quando questionados sobre a formação recebida e os cursos realizados para melhorar a competência intercultural, a média das respostas está em um lugar central (3,06). Para muitos professores, a preparação intercultural é responsabilidade da instituição de ensino como um todo, não apenas do professor. A pontuação média (2,99) também é obtida quando os professores respondem sobre a preparação intercultural atribuída à equipe gestora do centro educacional. Apesar dessas condições regulares, os professores sentem-se qualificados para atuar em contextos educacionais multiculturais, pois possuem conhecimentos, habilidades e atitudes suficientes; Por exemplo, em termos de competência comunicativa (verbal e não verbal), bibliografia intercultural, dinâmicas de grupo e informações sobre as culturas de seus alunos.

A quarta categoria: "Percepção dos profissionais da educação sobre o desempenho do centro/associação no campo da diversidade cultural" (IA), cuja média é de 3,35, permite perceber que os professores participantes pensam, em geral, que as instituições de ensino em que atuam valorizam a diversidade cultural, a presença de alunos de diferentes culturas e tentam desenvolver o potencial dos educandos, quaisquer que sejam as suas características culturais. Os professores consideram que as suas respectivas instituições são inclusivas e, na sua maioria,

embora não todas, pensam que a educação intercultural se destina a todos os estudantes, não apenas aos imigrantes ou aos que pertencem a minorias. Apesar da expressa natureza institucional inclusiva, obtêm-se pontuações médias pouco diferenciadas no que diz respeito à promoção da participação das famílias na organização e implementação de atividades interculturais. Também não parece haver um plano de acolhimento bem definido ou decoração intercultural em muitos dos estabelecimentos de ensino, nem que estes estabelecimentos tenham relações consistentes com outros serviços e instituições sociais para promover a inclusão socioeducativa de estudantes imigrantes ou estudantes pertencentes a minorias étnicas. Além disso, as respostas dos professores mostram que, quando se trata de atividades informais, a interculturalidade é fraca, pois os alunos muitas vezes constituem grupos fechados de acordo com sua identidade cultural ou nacional.

A última categoria é: "O currículo/plano de ação educacional no campo da diversidade cultural" (UC), cuja média é de 3,84. As maiores pontuações médias são alcançadas quando se responde à implementação de ajustes no currículo para levar em conta as necessidades dos alunos, na promoção da inclusão e empoderamento de todos os alunos, bem como na contemplação da realidade cultural institucional nas atividades educacionais. Na mesma linha de compromisso intercultural estão as pontuações médias quando se pergunta se os aspectos cognitivos, afetivos, morais e sociais são cultivados a partir do currículo; se diferentes canais são utilizados para apresentar conteúdos (oral, escrito, visual) e para motivar os alunos; se a iniciativa e a participação de todos os alunos são incentivadas; se os materiais usados são sensíveis à diversidade cultural dos alunos e se perspectivas ou contribuições de diferentes grupos culturais são incorporadas ao currículo. As médias, por outro lado, revelam uma certa falta generalizada de definição ao se perguntar sobre a disponibilidade de recursos necessários para abordar a diversidade cultural.

Além das análises descritivas, foram feitas comparações por meio do teste de Kruskal-Wallis para verificar se as pontuações das cinco dimensões são significativamente diferentes dependendo de cada variável sociodemográfica. Nesse sentido, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes nas pontuações de duas das dimensões (RP, FO) analisadas ($p < 0,05$) quando a variável sociodemográfica foi "Experiência com estudantes de diferentes culturas ao longo de sua prática profissional" (Tabela 2). As pontuações médias em ambas as dimensões são maiores ("mais concordo") quando a experiência educacional com alunos de diversas culturas aumenta.

Tabela 2. Estatísticos de teste^{a,b}

| | Concepção sobre a diversidade cultural | Prática de diversidade cultural | Formação intercultural de professores | Ação intercultural institucional | Currículo intercultural |
|---------------------|--|---------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| H de Kruskal-Wallis | 3,905 | 6,076 | 10,911 | 0,612 | 3,024 |
| G1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Sig assintótico. | 0,142 | 0,048 | 0,004 | 0,736 | 0,220 |

Para. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável de agrupamento: "Experiência com alunos de diferentes culturas ao longo da prática profissional"

A partir do teste de Kruskal-Wallis, também foram encontradas diferenças significativas nas pontuações de quatro das dimensões (PR, FO, AI,) analisadas ($p < 0,05$) quando a variável sociodemográfica foi "Número de atividades de capacitação intercultural realizadas nos últimos cinco anos" (Tabela 3). Em geral, maiores pontuações médias ("mais concordância") são obtidas quando o número de atividades aumenta. E nas mesmas quatro dimensões obtêm-se as menores pontuações médias ("mais desacordo"), em conjunto, quando "nenhuma atividade" foi realizada.

Tabela 3. Estatísticos de teste^{a,b}

| | Concepção sobre a diversidade cultural | Prática de diversidade cultural | Formação intercultural de professores | Ação intercultural institucional | Currículo intercultural |
|---------------------|--|---------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| H de Kruskal-Wallis | 5,420 | 18,554 | 30,887 | 11,786 | 17,830 |
| G1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig assintótico. | 0,144 | 0,000 | 0,000 | 0,008 | 0,000 |

Para. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável de agrupamento: "Número de atividades de formação intercultural realizadas nos últimos cinco anos"

4 RESULTADOS QUALITATIVOS

Como complemento aos resultados oferecidos pela análise quantitativa, a seguir são coletadas as principais informações extraídas da análise qualitativa das observações feitas no questionário pelos educadores. Embora em nenhuma das categorias de análise a participação dos profissionais ultrapasse 8%, a riqueza notada nas respostas estimula a coleta nos resumos de diversas nuances.

No que se refere à "Concepção de profissionais da educação sobre diversidade cultural na educação" (OC), com a participação de 7,9% dos professores, há consenso de que a diversidade cultural enriquece o processo educativo porque amplia a perspectiva humana e profissional. A gestão da diversidade é condicionada pela formação do educador. Uma abordagem inclusiva é essencial no Brasil, distinguindo-se pela diversidade e riqueza das culturas que a constituem.

Em relação à "Prática dos profissionais da educação no campo da diversidade cultural" (RP), com respostas de 4,5% dos professores, há uma promoção do respeito aos alunos e pessoas de diferentes culturas em prol de uma formação democrática e solidária. Eles usam discussões direcionadas, exemplos, análises de casos e reflexões que contribuem para a mudança de atitudes e o respeito à diversidade cultural.

Na categoria: "Formação de profissionais da educação no campo da diversidade cultural" (FO), sobre a qual aproximadamente 3,5% dos professores fizeram observações, nota-se que a formação intercultural recebida é muito variada. Há educadores cuja preparação é principalmente autodidata, baseada em leituras realizadas, em outros predomina o caráter empírico da referida preparação, graças a anos de experiência e intercâmbio com colegas, e há também profissionais que se especializaram academicamente em interculturalidade e que até

realizam algumas pesquisas universitárias neste campo. Finalmente, há muitos profissionais que notam deficiências de treinamento na educação intercultural.

No que se refere à "Percepção dos profissionais da educação sobre o desempenho do centro/associação no domínio da diversidade cultural" (AI), categoria sobre a qual se observam cerca de 3,5% dos professores, as respostas revelam que, em geral, a participação das famílias na educação intercultural não é incentivada, ou porque são centros universitários, ou porque não fazem parte da política institucional. Reconhece-se a importância do envolvimento familiar, mas diz-se que há falta de interesse, pouco preparo dos pais sobre a diversidade cultural, pouco tempo para debater nas instituições de ensino, falta de iniciativa por parte da administração para promover a formação contínua e incentivar os membros da comunidade educativa a se envolverem, etc.

Aproximadamente 3,5% dos professores da amostra responderam à última categoria: "O plano de ação educacional no campo da diversidade cultural" (UC). Reflete-se nas observações que no planejamento pedagógico escolar é implantada uma perspectiva cultural plural que, de forma desigual, se materializa na ação educativa em sala de aula e nas atividades de natureza interdisciplinar.

5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os educadores manifestam uma atitude positiva em relação à diversidade cultural, que deve ser abordada por toda a equipe pedagógica e envolver a comunidade educacional como um todo. Tal abordagem inclusiva é essencial na sociedade e nas instituições de ensino (escolas, associações socioeducativas, etc.). Segundo Essomba (2006, p. 95), são necessárias instituições educacionais abertas ao mundo exterior e um compromisso genuíno da sociedade com a construção de ambientes sociais interculturais.

Embora o conceito não esteja totalmente acordado, os educadores falam de "diversidade cultural" em um sentido positivo, construtivo, valioso, que exige consideração multidisciplinar e enriquece o processo educativo porque amplia o olhar humano e profissional. Trata-se de uma noção em desenvolvimento, inclusiva e, como diria Bernard (2005, 29-34), também dinâmica e projetiva, que deve ter um significado crescente na ciência pedagógica.

A formação de educadores no campo da diversidade cultural representa um projeto deliberado de preparação sensível às variadas funções que os profissionais têm que desempenhar, bem como aos desafios que os aguardam em uma sociedade pluralista. Atualmente, no entanto, os profissionais da educação recebem formação que lhes permite, sobretudo, trabalhar em uma sociedade culturalmente homogênea (Goenechea, 2008, p. 119). É urgente, portanto, uma formação intercultural que se projete diretamente sobre os alunos e da qual dependa significativamente a qualidade da educação e a convivência em um planeta globalizado. A equipa de gestão, naturalmente, com uma verdadeira liderança inclusiva (Valdés, 2018), é fundamental, mas por vezes verifica-se que o seu trabalho é insuficiente tanto em termos de planeamento e conceção da intervenção educativa intercultural como de promoção do envolvimento de toda a comunidade educativa. Além disso, é necessário ter mais recursos materiais e atividades mais específicas de natureza intercultural. A este respeito, a pesquisa realizada por Matencio, Miralles e Molina (2013, 272) a partir de 15 escolas revelou que uma

proporção considerável de centros, mais públicos (68,9%) e subsidiados (24,4%) do que privados (6,7%), não realizam qualquer intervenção de natureza intercultural.

Muitos profissionais da educação reconhecem a necessidade de formação intercultural e são sensíveis à diversidade cultural e à sua promoção, mas a prática intercultural sistemática ainda é insuficiente em um número significativo de instituições educacionais. Metodologicamente, os profissionais mais sensibilizados utilizam estratégias como: debates dirigidos, exemplos, análise de casos, discussão de textos, exibições de filmes, conferências externas, narrações, depoimentos, percursos ecopedagógicos e atividades de campo, música, etc., e utilizam-se as TICs, quando existem.

Um problema expresso por algum educador tem a ver com a sobrecarga de trabalho, que envolve inclusive a assunção de funções da Administração ou das famílias. O excesso de trabalho, muitas vezes em condições particularmente precárias, é complicado pela necessidade frequente de complementar o salário com trabalho em diferentes centros educacionais, que são alcançados depois de pegar vários ônibus. Nestas circunstâncias, nem sempre é fácil rever a acção intercultural. O estudo assinado por Sánchez (2018) mostra, por exemplo, a intensificação do trabalho docente, que ultrapassa a jornada oficial de trabalho, na Argentina, Brasil e México, algo que certamente pode ser extrapolado para outros países da região e que, entre outras consequências, se faz sentir na redução do planejamento pedagógico. Fullan e Hargreaves (1996, 21-23) referiram-se há anos ao crescente problema da sobrecarga, com múltiplas expectativas e responsabilidades de "assistência social" sobre os professores, que têm de dar explicações e soluções para uma ampla gama de comportamentos.

Em circunstâncias como as descritas, não é de estranhar que, muitas vezes, a construção de uma verdadeira comunidade intercultural não vá além da colaboração ocasional por ocasião de certas datas. E mesmo quando a importância do planejamento colegial é reconhecida, o individualismo, talvez em parte derivado da sobrecarga e da competitividade, é a tônica em muitas instituições. A ação padronizada muitas vezes oferece mais conforto do que experimentar, inovar e abrir a sala de aula, muitas vezes um espaço isolado, para uma estreita colaboração com os colegas, ainda mais se pensarmos no controle crítico dos gestores, na resistência à interação entre pares e no medo de que os próprios alunos reajam indisciplinadamente a novas metodologias. Em consonância com Leiva (2012, p. 21), a construção da interculturalidade requer unir forças e fortalecer os vínculos socioculturais entre as instituições de ensino e a sociedade a partir de uma perspectiva holística, na qual famílias, alunos, professores e gestores tecem redes de sentido compartilhado.

A formação intercultural dos educadores deve ser melhorada. Atualmente, essa preparação, inicial e contínua, é muito variada e requer mais apoio institucional. É uma formação em que os gestores têm de estar activamente envolvidos, eles próprios com as necessidades de formação. Os papéis assumidos pelas equipes de gestão costumam ser muito burocráticos e de acordo com uma abordagem que parece responder de acordo com os casos, como argumenta Díez (2014, p. 28) a partir de seu estudo com gestores, a um modelo multicultural ou compensatório, pois, em geral, a diversidade cultural é considerada mais como um problema do que como uma oportunidade. Estima-se, portanto, que o papel dos gestores deve ser o de verdadeiros líderes dialógicos, inclusivos, transformadores, que promovam o envolvimento de

toda a comunidade educativa e promovam a reorganização institucional e curricular numa perspectiva intercultural, comprometida com a proteção e promoção da diversidade cultural.

No interesse da interculturalidade institucional, a participação das famílias deve ser reforçada, ao mesmo tempo que os planos de acolhimento são incorporados em centros que não os dispõem e se promove um ambiente coerente, nos seus duplos aspectos psicossociais e materiais. A consistência e o alcance da interculturalidade, muitas vezes fracos e limitados à sala de aula ou ao próprio centro, beneficiariam do estabelecimento de sinergias entre entidades. A otimização da interculturalidade e a construção conjunta da convivência impulsionam a redefinição micro (coordenação/gestão institucional interna) e macroorganizacional (Administração em diferentes níveis) nas respectivas instituições e a coordenação dos esforços empreendidos pelas pessoas (gestores, profissionais, estudantes...), escolas e associações, famílias e a própria sociedade. A ação viva de indivíduos, grupos e entidades, num quadro complexo e dinâmico, abre um horizonte inclusivo esperançoso.

O planeamento pedagógico é sensível à realidade intercultural, mas se projeta de forma desigual na ação educativa cotidiana. Embora haja consciência de que a educação intercultural é uma realidade intrincada que exige atenção cognitiva, afetiva, moral e social, esses aspectos nem sempre são trabalhados de forma sistemática e personalizada. Além disso, em algumas instituições de ensino brasileiras há uma carência significativa de recursos e materiais específicos para promover a inclusão, algo que impacta negativamente o processo educacional intercultural. Obviamente, são necessários recursos mínimos (infraestrutura, equipamentos...), sem os quais é impossível alcançar conquistas de qualidade. Apesar desta dura realidade, alguns profissionais adotam uma atitude inovadora em relação à interculturalidade e lidam com diferentes materiais e linguagens, algo que parece estar em linha com a crescente sensibilidade didática exigida pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (UDD), um modelo que reivindica e orienta sobre como criar currículos/planos acessíveis e estimulantes para todos os alunos quaisquer que sejam as suas características. Esta contemplação da diversidade torna eficaz a educação intercultural. Embora o design universal ou "design para todos", tenha surgido no campo da arquitetura, estendido ao campo da educação e especificamente ao cuidado de pessoas com deficiência, há autores que enfatizam seu potencial inclusivo no campo educacional da diversidade cultural (Casas e Sánchez, 2016).

Se parafrasearmos Peñaherrera e Cobos (2011, p. 146), deve-se lembrar que a base da educação inclusiva não se localiza apenas no respeito ao direito de ser diferente, mas na valorização explícita da diversidade, que se traduz em um modelo institucional no qual todos os seus membros participam e exibem um senso de comunidade.

Não há dúvida de que o currículo e o planeamento socioeducativo, com toda a sua virtualidade condicionante da prática, devem levar em conta a diversidade cultural e a das pessoas dentro das instituições. Embora nosso estudo confirme que ainda há um longo caminho a percorrer para tornar a interculturalidade uma realidade generalizada no mundo da educação escolar e social, o fato de que sinais inclusivos são detectados nas ações de alguns profissionais é encorajador. Para a extensão destes sinais positivos e do clima que o acompanha, continuamos a lançar o olhar e a caminhar para um horizonte pedagógico inclusivo e intercultural, para cujo esclarecimento o trabalho aqui apresentado quis contribuir.

6 REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. A. (2013). "La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa", *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6 (2), pp. 144-159.
- Bernabé, M. M. (2012). "Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente", *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernard, F. de (2005). "Por una refundación del concepto de diversidad cultural", *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, Nº. 2, págs. 29-34. <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/39/34>
- Casas, J. A. y Sánchez, S. (2016). "El diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para favorecer la interculturalidad en las aulas" (pp. 77-86). En Amor, M. I.; Luengo-Almena, J. L. y Martínez, M. (Eds.). *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*, Granada, Atrio.
- Díez, E. J. (2014). "La práctica educativa intercultural en Secundaria", *Revista de Educación*, 363, pp. 12-34. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_168.pdf
- Essomba, M. Á. (2006). *Liderar Escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/Madrid: M.E.C.
- Goenechea, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?, *Revista Española de Pedagogía*, nº 239, pp. 119-136.
- Leiva, J. J. (2012). "La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico, pp. 8-31. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148/970>
- Matencio, R. M.; Miralles, P. y Molina, J. (2013). "Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia", *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (2), pp. 257-274. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/187/177>
- Montalvo, S. M. y Bravo, J. C. (2012). "La inclusión educativa del alumnado extranjero: una propuesta desde las competencias del educador social", *Tabanque, Revista pedagógica*, 25, pp. 189-208. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8967/Tabanque-2012-25-LaInclusionEducativaDelAlumnadoExtranjero-4196729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). "Inclusión y currículo intercultural", *Revista Educación Inclusiva*, vol. 4 (3), pp. 145-153.
- Peñalva, A. (2009). "Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico", *Migraciones*, 26, pp. 85-114. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1276/1090>
- Pereira, Z. (2011). "Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta", *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, 1, pp. 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Sánchez, M. (2018). "La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos", *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 9 (1), pp. 4-27. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.02>



Valdés, R. A. (2018). "Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9 (16), pp. 51-66.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/73

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Martínez-Otero Pérez, V. (2023). FORMACIÓN INTERCULTURAL DE EDUCADORES: UN ESTUDIO REALIZADO EN BRASIL. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15148>

SOBRE OS AUTORES

V. MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

Profesor-Doctor de la Universidad Complutense de Madrid

E-mail: valenmop@edu.ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>

M.M PAIVA

Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e Educação Profissional (IFRN).

E-mail: mmarlupaiva3@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5659-7729>

Editor(a) Responsable: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Ad Hoc Reviewer: Olívia Moraes de Medeiros Neta e José Mateus do Nascimento



Enviado Marzo 20, 2022

Accepted July 30, 2022

Published April 1, 2023

