

---

## MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE INTERCULTURAL: REFLEXÕES SOBRE AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

CARVALHO FILHO, Valério<sup>1</sup>  
SANTOS, Ana Cristina Batista dos

---

Recebido em: 2017.04.08

Aprovado em: 2018.04.25

ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278.2751

---

**RESUMO:** O texto socializa os resultados de uma pesquisa que partiu da seguinte questão norteadora: como a experiência laboral em uma universidade intercultural modifica o trabalho docente? O objetivo da pesquisa foi compreender as mudanças emergentes no trabalho docente no contexto de uma universidade intercultural. Desenvolveu-se um estudo qualitativo, que teve como campo empírico uma universidade criada a partir dos princípios de cooperação solidária internacional e com uma proposta essencialmente fundamentada na interculturalidade. Foram realizadas entrevistas com sete docentes de variadas formações, áreas de atuação, tempo de carreira e tempo de instituição. As falas foram analisadas com a técnica da análise temática de conteúdo. Foram identificados os seguintes temas: novas possibilidades, novos sentidos associados ao trabalho, novos fazeres e novas formações. Além desses temas, os resultados permitem inferir que a falta de um projeto pedagógico institucional claramente voltado para a interculturalidade tem gerado um contexto de desafios e de instabilidade para o profissional docente, podendo vir a se tornar emocionalmente e psicologicamente desequilibrante.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Educação intercultural. Universidade intercultural.

## CHANGES IN TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL UNIVERSITY: REFLECTIONS ON THE NARRATIVES OF PROFESSOR

**SUMMARY:** This paper socializes the results of a research that started from the following question: how the work experience at an intercultural university modifies the teaching work? The objective of the research was to understand the emerging changes in teaching, in the context of an intercultural university. It was developed a qualitative study that had as empirical field a university created from solidarity-based international cooperation principles and with an essentially reasoned proposal on interculturality. Interviews were conducted with seven professors from varied backgrounds, areas of expertise, career time and time in the institution. The speeches were analyzed through the technique of thematic content analysis. The following topics were identified: new possibilities, new meanings associated with work, new doings and new formations. In addition to these issues, the results may allow to infer that the lack of an institutional educational project clearly focused on interculturality has generated a context of challenges and instability for the teaching profession, and may become emotionally and psychically destabilizing.

**Keywords:** Teaching work. Intercultural education. Intercultural university

## LOS CAMBIOS EN EL TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL: REFLEXIONES SOBRE LAS NARRATIVAS DE PROFESORES

**RESUMEN:** El texto socializa los resultados de una investigación que se inició a partir de la siguiente pregunta norteadora: ¿cómo la experiencia laboral en una universidad intercultural modifica el trabajo docente? El objetivo de la investigación fue comprender los cambios emergentes del trabajo docente en el contexto de una universidad intercultural. Este artículo científico es un estudio cualitativo que tuvo como campo empírico una universidad que se ha creado a partir de los principios de cooperación internacional solidaria y con una propuesta basada esencialmente en la interculturalidad. Se realizaron entrevistas con siete profesores de diversos orígenes, áreas de especialización,

---

<sup>1</sup>

tiempo de carrera e tiempo de institución. Los discursos fueron analizados con la técnica de análisis de contenido temático. Se identificaron los siguientes temas: nuevas posibilidades, nuevos significados asociados con el trabajo, nuevas prácticas y nuevas formaciones. Además de estos temas, los resultados permiten inferir que la falta de un proyecto educativo institucional claramente centrado en la interculturalidad ha generado un contexto de desafíos y inestabilidad para el profesional docente, y puede llegar a ser emocional y psíquicamente desestabilizador.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Educación intercultural. Universidad intercultural.

---

## INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior brasileiro tem, entre suas finalidades, o intercâmbio de conhecimentos acadêmicos, a inserção do Brasil em outras realidades educacionais e a formação científica internacional para acadêmicos brasileiros (RICCIO; SAKATA, 2006). Desidério (2006) relaciona a internacionalização das instituições de ensino superior também ao desenvolvimento local ou regional e à troca de experiências na busca de resolução de problemas comuns às partes envolvidas. Para as nações em desenvolvimento, ações bilaterais no âmbito da educação são vistas como instrumentos de política externa na relação entre países que formam alianças estratégicas para impulsionar seu desenvolvimento. O Brasil é ator importante entre as nações do eixo sul, sendo país solidário e participante nas políticas de cooperação internacional, principalmente no campo do ensino superior. Ele adere e promove essas políticas, apresenta papel estratégico como região que tanto recebe estudantes quanto envia jovens mundo afora (UNESCO, 2006).

Docentes de IES brasileiras são, então, expostos a uma nova realidade no exercício da profissão, tornando-se a sala de aula um ambiente cada vez mais diversificado do ponto de vista étnico e cultural. As novas políticas educacionais demonstram reflexos significativos sobre o trabalho docente, mas essa relação ainda é pouco estudada (OLIVEIRA, 2004). Este trabalho visa a contribuir com esta lacuna nos estudos que tratam sobre a internacionalização de IES brasileiras, especificamente nas que se propõem à prática intercultural.

A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: como a experiência laboral em uma universidade intercultural modifica o trabalho docente? O objetivo da pesquisa foi compreender as mudanças emergentes no trabalho docente no contexto de uma universidade intercultural criada a partir dos princípios de cooperação solidária internacional e com uma proposta essencialmente fundamentada na interculturalidade.

Após essa introdução, a segunda seção apresenta a literatura revisada; a terceira detalha o desenho da pesquisa; a quarta apresenta e discute os resultados. As considerações finais são socializadas na condição de síntese provisória, na quinta parte.

## 1 INTERCULTURALIDADE E TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Em termos teóricos, dois compostos conceituais compõem o objeto deste estudo: educação intercultural e trabalho docente, a seguir revisados.

### 1.1 Do multiculturalismo crítico à educação e universidade intercultural

A ideia de interculturalidade, em certo sentido, pode ser compreendida como o avanço diante das críticas dirigidas à proposta multicultural, principalmente em sua versão liberal (DAMÁZIO, 2008). Para

Santos (2011) e Damázio (2008), o conceito de multiculturalismo que prevalece no Centro - Estados Unidos e Europa - é o de que grupos de diferentes matrizes culturais devem ser integrados através de políticas públicas de uma determinada nação, a fim de garantir a coesão social. O multiculturalismo defendido pelo Centro tem sido orientado para o essencialismo e tal perspectiva, para conceber a convivência entre diferentes grupos, deixa de lado as construções históricas e de poder que permeiam as culturas impedindo a abertura de caminhos para diálogo entre grupos distintos sobre diversas concepções de cultura. A forma neoliberal de multiculturalismo, herdeira dos processos de globalização, assume diferentes aspectos, sendo criticado pelos que lhe antagonizam.

Debate-se as diferentes concepções de multiculturalismo na atualidade, destacando-se, nos extremos, as formas conservadoras e progressistas de multiculturalismo (Quadro 1).

**Quadro 1** - Tipos de multiculturalismo, em suas diversas ênfases

Ênfase	Tipo	Descrição
Conservadora	Conservador	Acredita-se que a minoria deve assimilar a cultura da maioria. O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria.
	Liberal	Busca-se integrar diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, baseado numa cidadania individual universal; tolera-se práticas culturais particulares apenas no domínio privado.
	Assimilacionista	Favorece a integração de todos na sociedade para que sejam incorporados à cultura hegemônica. Procura-se assimilar os grupos marginalizados ao que é valorizado pela cultura hegemônica.
Intermediária	Pluralista	São concedidos direitos individuais a cada grupo distinto existente, avaliando a cultura de cada um.
	Comercial	Pressupõe-se que se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no conjunto privado.
	Corporativo	Busca-se o meio-termo através da administração das diferenças das minorias. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) administra as diferenças culturais da minoria visando aos interesses do Centro.
	Diferencialista ou monoculturalismo plural	Coloca-se a ênfase no reconhecimento das diferenças, garantindo-se espaços em que estas possam se expressar. Favorece, em algumas sociedades, a criação de <i>apartheids</i> socioculturais.
Progressista	Crítico	Enfoca-se o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.
	Multiculturalismo interativo ou interculturalidade	Propõe-se um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, baseado em Hall (2003); Candau (2008); Damázio (2008).

A interculturalidade emerge como uma possibilidade de multiculturalismo aberto com ênfase nos ideais de igualdade e identidade culturais. No campo da educação, iniciativas que tentam combater as práticas monoculturais valorizam uma interculturalidade crítica, questionando o padrão de cultura, de poder e de saber dominante (WALSH, 2010).

Para Canen (1999, p. 90), o ponto de partida de uma educação intercultural é “a sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais”; tornando-se centrais, numa perspectiva multicultural crítica, o debate sobre

categorias como: inclusão, exclusão, diferença, diversidade cultural, cidadania e relações de poder (CANEN; XAVIER, 2011).

Educação intercultural foi tomada, então, nesta pesquisa, como um construto que pressupõe uma relação intercultural processual, aquela onde há uma interação intencional entre pessoas de culturas diferentes, ou em que ocorre uma atividade que requer interação consciente e proativa entre pessoas de culturas distintas. Para Zwierewicz e Vallejo (2006), interculturalidade é o resultado de um processo de mão dupla, no qual a cultura que recebe e a que é recebida atuam como ofertantes das condições para que a dinamicidade cultural ocorra.

Dentre as especificidades da educação intercultural, Zwierewicz e Vallejo (2006) destacam: i) a renúncia às ideias de vazios culturais e de hierarquização das culturas; ii) a realização de uma aproximação crítica, analisando e valorizando as culturas; iii) a preocupação com o binômio diferença-igualdade; iv) a evidenciação não somente das diferenças, mas também das semelhanças; v) a contraposição a uma hibridação cultural (por justaposição de disciplinas ou materiais), reafirmando o enriquecimento e a compreensão mútua mediante aprendizagens baseadas nas diferentes culturas. Pela perspectiva de uma educação intercultural, os agentes envolvidos – professores e alunos – não devem tomar a cultura “alheia” de maneira reducionista, como algo a mais que lhes é colocado para estudo. Todos devem tomar a cultura do outro como o modo peculiar de um grupo social específico ver e lidar com a realidade. Isto exige admitir a complexidade inerente aos contextos culturais diversos, o que acaba gerando confrontos entre visões de mundo diferentes.

No contexto da educação intercultural, Ramos (2007, p. 235) entende que “o professor tem de promover um ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados”. Fleuri (2001) advoga que o educador só estará vivenciando a educação numa perspectiva intercultural quando conseguir construir um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. Reis (2014) fala de uma “ética engajada” que passa a ser exigida dos professores no contexto intercultural, sendo tais profissionais os protagonistas na criação de um espaço para o desenvolvimento da pedagogia crítica, aquela comprometida com o não silenciamento das múltiplas vozes.

Tavares (2013) afirma que é possível encontrar na América Latina experiências inovadoras em muitos países que apostam num outro modelo de universidade que possa incluir a diversidade cultural dos povos indígenas e afrodescendentes, promover a interculturalidade e produzir conhecimentos tendo em conta outras epistemologias que historicamente foram silenciadas, tornadas invisíveis e subalternizadas. Nesse cenário da educação intercultural, as universidades interculturais surgem como um lócus cuja especificidade revoluciona a forma tradicional do fazer universitário.

As universidades interculturais emergem, no contexto atual, como um tipo muito específico do fenômeno da internacionalização do ensino superior na medida em que sua proposta se diferencia dos modelos universalistas de concepção de conhecimento frequentemente associados às universidades tradicionais. Segundo Weise (2010), fala-se de universidade intercultural quando se faz referência a projetos educacionais estratégicos que têm como público alvo o desenvolvimento dos povos indígenas e afrodescendentes (PIA) e onde há interesse em aplicar conhecimentos construídos a partir de perspectivas culturais diversas. Pelo menos quatro características tipificam uma universidade intercultural:

- a) são instituições criadas intencionalmente para atender às demandas e necessidades de PIA; b) acolhem a população de mais de uma origem cultural; c) integram no currículo saberes de várias origens culturais ou os relacionam; d) têm um sentido de busca da equidade e remetem ao reconhecimento profundo da diversidade cultural,

- b) entendida como visões de mundo, valores, sensibilidades, marcos de interpretação e de ação (WEISE, 2010, CDROM).

Tavares (2013) levanta questões relacionadas à dimensão epistemológica da universidade intercultural, questionando se ela será capaz de incorporar outros modelos de racionalidades que o reconhecimento da riqueza da diversidade cultural e a incorporação de novas camadas populacionais no ensino superior impõem. Entende, então, que o professor tem papel importante nesse processo:

É tarefa dos educadores, professores e intelectuais progressistas contribuir, do ponto de vista teórico e prático, para uma educação superior emancipatória, popular e intercultural e estabelecer a ruptura com um certo imperialismo acadêmico colonizante, monocultural, ainda dominante, e que constituiu o grande pressuposto da formação das universidades (TAVARES, 2013, p.71).

## 1.2 O trabalho docente e a educação intercultural

A perspectiva intercultural da educação demanda do profissional docente um repensar do seu papel tendo em vista situar sua prática em novos termos frente à diversidade que tipifica os espaços escolares interculturais (REIS, 2014). Canen (1999), na virada entre séculos, já discutia as questões da docência *versus* multiculturalidade e apontava esse debate como um tema que vinha ganhando força no campo da educação, citando os recentes, à época, parâmetros curriculares nacionais (PCNs) que apresentam a pluralidade cultural como um de seus eixos transversais. Apesar do avanço e da emergência dessa relação entre docência e interculturalidade, Candau e Leite (2007) constataram que esta perspectiva se acha presente apenas de maneira ampla, não tendo atingido o cotidiano escolar, local das práticas.

Um balanço da produção sobre o tema indica a continuidade desse quadro de escassez (CANEN; XAVIER, 2011). De forma geral, estudos sobre o trabalho docente, analisados a partir da lente intercultural, ainda são pouco frequentes. Leone (2015) advoga que é premente a necessidade de mais pesquisas que analisem a atuação docente nesse contexto, em face das adaptações que se fazem necessárias dos sistemas educativos à realidade pluricultural.

Nas pesquisas que discutem o trabalho docente no contexto da interculturalidade, predominam dois eixos temáticos: formação docente e práticas docentes (CANEN, 1999; CANDAU; LEITE, 2007; CANEN; XAVIER, 2011; LEONE, 2015).

Quanto à formação, López Gómez e Pérez (2013) reconhecem que cada vez mais a diversidade e a multiculturalidade estão presentes de forma significativa nos centros educativos, ressaltando que a dimensão puramente acadêmica da formação dos professores já está limitada. Eles alertam sobre a urgência de um processo de formação contínua, que esteja fundamentado na interação e que se dê no contexto de trabalho.

Canen e Xavier (2011, p. 641) tratam a formação dos professores como um *locus* privilegiado no contexto da interculturalidade, pois é através do processo de formação que se pode discutir e refletir sobre questões de diversidade, assim como “a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar”. Ao mesmo tempo em que a formação é *locus* privilegiado para o desenvolvimento de novos caminhos, é também um processo no qual se identificam muitos desafios. Alencar (2014) observou dados de um curso que atua na formação para professores indígenas e destacou a falta de formação inicial e desconhecimento teórico-metodológico dos professores para uma pedagogia intercultural.

Para Candau e Leite (2007), a formação de professores para a interculturalidade não cabe em ações isoladas e não pode se resumir a uma ou poucas disciplinas, pois se trata de um processo complexo e

contínuo. Essa complexidade na formação de professores para a atuação intercultural pode se dar devido à própria natureza abrangente do multiculturalismo crítico, que trata de desafios de estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros, além do caráter homogeneizador da educação tradicional. Vale lembrar que grande parte dos professores são formados em cursos que os preparam para uma sociedade pretensamente homogênea e monocultural (ALENCAR, 2014; CANEN, 1999).

Outro desafio a ser superado quanto à atuação do docente intercultural é o fato de que apesar do Sistema Educacional Brasileiro reconhecer a interculturalidade como essencial nos programas educacionais, as ações de qualificação técnica e metodológica do quadro docente são incipientes (ALENCAR, 2014). Como resposta aos desafios na formação de professores para que esses possam trabalhar com a diversidade cultural, é preciso reconhecer que ações nesse sentido devem existir, tanto no nível inicial de sua formação quanto no decorrer de suas trajetórias. Sobretudo, é preciso que a compreensão dessas relações seja vista como estímulo para se questionarem e para “aprenderem a aprender” com a experiência e a visão de mundo do outro (LEITE, 2005), afinal *“la educación intercultural requiere de un intercambio y diálogo continuo, de ida y vuelta constante”* (LÓPEZ GÓMEZ; PÉREZ, 2013, P.35).

Apoiando-se na perspectiva da interculturalidade, considera-se que seus aportes têm trazido contribuições importantes para a atividade do professor e seu trabalho com a educação para a pluralidade cultural, “focalizando categorias anteriormente silenciadas ou pouco desenvolvidas e apontando caminhos pelos quais se fomenta o diálogo das diferenças, nas práticas educacionais e de formação docente” (CANEN, 1999, p. 92).

Quando ao segundo eixo, o das práticas docentes, Canen (1999) reconhece que o multiculturalismo crítico busca denunciar e superar mecanismos que calam as vozes oprimidas e lutar por sua representação em práticas educacionais. Porém, Leite (2005) chama atenção para uma incorporação ainda frágil da multiculturalidade nas práticas pedagógicas, destacando a pouca assimilação nos discursos dos sujeitos envolvidos e na produção teórica do campo. Cortesão e Stoer (1996, p. 41) afirmam que o professor deve levar em consideração a diversidade cultural na qual trabalha e que tal consciência “exige uma atitude e práticas investigativas necessárias à identificação e compreensão do arco-íris cultural ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas”.

Tais propostas sobre maneiras de fazer recontextualizadas podem ser observadas na experiência estudada por Alencar (2014), que cita as orientações que os professores recebem a respeito da prática avaliativa, sob a perspectiva intercultural com indígenas, sendo orientados a adotar métodos contínuos de avaliação, não se restringindo ao “dia da prova”, e a utilizarem conteúdos da realidade própria aos indígenas nas práticas avaliativas.

Além da avaliação, tem-se também o planejamento, metodologia, disciplina, didática, currículo, relação professor-aluno, cotidiano na sala de aula, que podem ser ressignificados ao se adotar a perspectiva intercultural, que assume “os riscos da desconstrução e/ou reconstrução permanentes das respostas às muitas situações de tensão que reconhece na prática educativa” (CANDAUI; LEITE, 2007, p.754).

O multiculturalismo exige dos docentes um comprometimento pedagógico que traduza os processos de ensino-aprendizagem em práticas de combate às discriminações, aos estereótipos, às desigualdades ou a qualquer tipo de exclusão. Trabalhar embasado na interculturalidade, com práticas convergentes à diversidade e às diferenças, pode favorecer a assunção de realidades e experiências plurais que penetram a dinâmica da escola, da sala de aula e do fazer docente (REIS, 2014).

Embora as temáticas da formação e práticas docentes sejam mais comuns, é possível categorizar um

terceiro eixo temático resultado das implicações da perspectiva intercultural sobre o mundo do trabalho docente: a ressignificação dos sentidos do trabalho. Reis (2014) afirma que o reconhecimento da diversidade cultural por parte das instituições de educação, implica a recontextualização de processos capazes de potencializar os significados, os sentidos e as representações produzidos nas relações entre os diferentes sujeitos da escola, em particular os docentes. A educação intercultural possibilita, portanto, aos professores um trabalho com novas maneiras de se enxergar os contextos sociais e culturais que envolvem os alunos e a escola, esse olhar transcende as fronteiras teórico-metodológicas da cultura tradicional da escola (REIS, 2014).

São aspectos relacionados com a educação intercultural e o que ela implica ao nível do exercício profissional dos professores, e, portanto, também no que se refere à sua formação, sua forma de fazer e suas ressignificações que constituem o foco de atenção deste texto. Ante essa diversidade de lentes para estudar as mudanças no trabalho docente, o presente trabalho tem a intenção de contribuir com o campo dos estudos sobre as transformações deste contexto específico do mundo do trabalho, na contemporaneidade, visando a contribuir também com a gestão do trabalho no mesmo.

## 2 DESENHO DA PESQUISA

Uma vez que o objetivo da pesquisa está ligado à compreensão de um fenômeno a partir da visão dos sujeitos envolvidos, utilizou-se uma perspectiva integralmente qualitativa, com uso de técnicas qualitativas na coleta e análise dos dados (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Para Minayo (2004, p. 22), tomar o objeto das ciências sociais como qualitativo “implica considerar como sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”; no caso desse estudo, um grupo de professores de uma universidade intercultural (Alfa).

Quanto à técnica de coleta de dados, utilizou-se a entrevista qualitativa por ela se constituir como um espaço de interlocução entre pesquisador e pesquisado, onde o primeiro busca compreender o que este pensa, sente, faz e argumenta em relação ao fenômeno estudado (SEVERINO, 2007). Optou-se pela entrevista narrativa com elementos de história de vida por possibilitar a elaboração de narrativas sobre experiências vividas (MINAYO, 2006). O roteiro foi concebido na perspectiva de “múltiplos níveis de aproximações” das experiências profissionais dos sujeitos com o objeto (Figura 1). Em cada nível, utilizou-se questões estimuladoras da fala, predominando estímulos relacionados a: i) evocação de relatos sobre as experiências como docente; ii) avaliações sobre tais experiências; iii) sentimentos em relação às vivências.

**Figura 1** – Estrutura roteiro de entrevista



**Fonte:** elaborado pelos autores

Foram realizadas sete entrevistas com docentes de variadas formações, áreas de atuação, tempo de carreira e tempo de instituição (Quadro 2), após assinatura dos documentos protocolares da pesquisa (Termos de Consentimento e Confidencialidade). Alfa foi escolhida como campo de pesquisa por ser uma universidade que tem como um de seus princípios a promoção da interculturalidade, sendo representativa dos objetivos desse estudo.

[A Alfa] é vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. (Estatuto de Alfa, Art. 2º, p.2)

**Quadro 2** – Dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Titulação	Tempo de instituição	Área de Docência
Alberto	34	Doutorado	2 anos	Enfermagem
Paulo	46	Doutorado	2 anos	Agronomia
João	59	Doutorado	1 ano e 2 meses	Agronomia
Renata	31	Doutorado	2 anos e 6 meses	Enfermagem
Amélia	30	Doutorado	1 ano e 2 meses	Enfermagem
Rita	54	Pós doutorado	2 anos e 6 meses	Administração
Maria	35	Doutorado	7 meses	Administração

Fonte: dados da pesquisa

As falas foram analisadas com a técnica análise temática de conteúdo (MINAYO, 2004), por meio da identificação dos núcleos de sentido componentes da comunicação. O processo se deu em sete fases: i) leitura flutuante e exploratória das entrevistas (individual); ii) leitura seletiva com extração de trechos significativos (individual); iii) identificação do(s) núcleo(s) de sentido de cada trecho selecionado (individual); iv) junção dos núcleos de sentido anteriormente identificados, pelo critério de convergência semântica e/ou psicológica (individual); v) nomeação dos temas originários da fase 4 (individual); vi) debate oral sobre os temas identificados (coletivo); vii) consenso sobre os temas (coletivo). Por razões de espaço, apenas algumas falas representativas da narrativa totalizante são socializadas no texto.

## RESULTADOS

Quatro temas emergiram das análises: i) novas possibilidades; ii) novos sentidos associados ao trabalho; iii) novos fazeres e fazeres remodelados; iv) novas formações.

### Novas Possibilidades

Recorreram falas que expressam a percepção dos docentes em relação aos novos conhecimentos e experiências que o contexto da universidade intercultural lhes proporciona, fundamentadas em unidades de sentido como: *diversidade, experiências de lá, países deles, outras realidades, coisa nova, troca, peculiaridades, perceber, culturas, outros países.*

O trabalho do professor no contexto intercultural oferece a esses profissionais *a possibilidade de sempre encontrar alguma coisa nova e poder também ouvir de alguém que é de determinado local, sobre aquela realidade; é interessante* (Alberto). Renata socializa sua percepção a respeito das especificidades

das salas de aula de Alfa, dessa questão do extraordinário quando comparado a suas vivências ordinárias anteriores: *não existe outra sala de aula igual. Você entra, as pessoas são todas diferentes* (Renata), indicando que uma vez que a sala de aula foi transformada pela experiência intercultural, há um conseqüente impacto em seu trabalho e na forma como terá de lidar com essa nova realidade. João também reconhece as novidades trazidas pela situação intercultural e aponta que a origem dessas mudanças está diretamente relacionada ao ambiente de integração que Alfa se propõe promover, reconhecendo nisso um desafio:

a questão da integração com os países lusófonos, isso é uma experiência toda nova, intercultural e a diversidade é também [...] outros países, né? É um ambiente totalmente inovador, desafiador. (João)

Os entrevistados demonstram entusiasmo e valoram positivamente as mudanças em seu cotidiano possibilitadas pela experiência intercultural. Os relatos demonstram percepções em relação às formas de vestir, à culinária, à arte, às formas de comunicação dos diversos países envolvidos, que se abrem como possibilidades de perceber o novo no outro e até mesmo de se perceberem em suas singularidades distintivas em relação ao outro.

Você aprende muito com eles, é uma troca de saberes muito importante é tanto que das 17h às 20h tem a quarta cultural. No restaurante universitário toda sexta feira tem o cardápio de um país né, tudo isso pra integrar a troca de saberes, não só ensino aprendizagem, mas a arte, cultura, culinária, música. (João)

Você vê as vestimentas, vê pelos pratos, pelos cabelos, de forma geral você olha pro ambiente e perceber essa diversidade assim, a mistura de cores, de, de roupas, de tecidos, de, de penteados, tudo isso gera uma curiosidade de que o outro, de onde ele veio, porque ele é assim, e olhar pra gente também, porque eu sou assim, porque eu me visto assim, porque eu tomei essas decisões. (Maria)

Observa-se, portanto, que a universidade intercultural demonstrou ser capaz de lhes oferecer um *lôcus* de trabalho onde a diversidade cultural se manifesta como vivência concreta no dia a dia do docente. Para Amélia, ensinar em Alfa é o mesmo que, *sem sair do Brasil, você sai do Brasil*. Esse novo ambiente, consequência da coexistência de diversas culturas num esforço de integração no espaço universitário, emerge, para esses docentes, como uma gama de novas possibilidades pessoais e profissionais.

Porém, além dessa enriquecedora possibilidade de acesso a diferentes culturas, através do trato direto com estudantes de diversos países, o professor vê seu trabalho convidado a ser pensado a partir de novas formas diante do mundo de novas possibilidades que a experiência intercultural aciona. Paulo, por exemplo, advoga a ideia de que os docentes de Alfa devem buscar entender a realidade dos países parceiros de onde vêm os alunos estrangeiros. Para ele, é como se os professores devessem ser levados a buscar novas formas de lidar com a realidade diferenciada de trabalho com a qual passaram a ter contato em Alfa.

Entender a realidade dos outros países parceiros de forma que, ao meu ver, acho que, para o docente é uma forma de instigar mais o docente a procurar novas formas...(Paulo)

O tema novas possibilidades demonstra que uma concepção da educação intercultural extrapola a relação de conhecimento, por ser mais complexo e multidimensional (FLEURI, 2001), envolvendo outras variáveis “do jogo da interculturalidade”, como alimentação, vestuário, língua. A relação de troca e interação defendida pela literatura é também trazida pelos docentes como algo tornado realidade em Alfa. Por vezes, da simples observação de diferenças nos aspectos estéticos, despontou uma autoreflexão sobre

visões de mundo diferentes corroborando as preocupações quanto ao binômio diferença-igualdade e à diversidade (CANEN, 1999; ZWIEREWICZ; VALLEJO, 2006).

### Novos sentidos associados ao trabalho

Possibilidades abertas pela experiência intercultural se desdobraram em novos sentidos do trabalho para esses professores. Expressões como *empatia*, *preocupado com as condições pessoais desses alunos*, *abraçei esse projeto*, *utopias*, *construir junto com os alunos*, *ressignificação do destino deles*, *eu me sinto bem com essa proposta*, *saber que você está contribuindo*, quando tomadas como uma totalidade, formaram um tema associado a um sentido quase “missionário” que os entrevistados atribuem ao seu trabalho. Amélia, por exemplo, se percebe, atualmente, como uma profissional mais empática e mais curiosa a respeito das condições pessoais de existência do aluno estrangeiro, parecendo lhe mobilizar subjetivamente.

Profissionalmente eu acho que a gente fica um pouco mais empático, passa a se preocupar como é que o aluno tá lidando com essa situação né, então a gente fica um pouco mais preocupado com as condições pessoais desses alunos, por exemplo, ele está aqui sem família, é um amigo que está aqui, tem meninas aqui que deixam filhos lá, tem uma aluna, tive uma aluna que quando ela chegou aqui ela deixou um filho de 5 meses na África, com a avó cuidando né, então, são necessidades, quer dizer, quando essa aluna voltar pra lá esse menino vai estar com 5 anos. [...] Eu fiquei mais curiosa, ai não é uma mudança profissional, é uma mudança pessoal né, é uma coisa que eu sinto curiosidade de conhecer mais desses países, de conhecer a rotina dos meninos (Amélia)

Rita, Alberto e Renata atrelam seus trabalhos ao potencial de mudança da realidade pessoal e social dos alunos, em seus contextos de origem. Rita, por exemplo, parece ter mudado sua agenda de vida profissional a partir da proposta intercultural associada ao trabalho em Alfa. Ela evoca discursivamente a metáfora da construção e reconstrução e toma como sendo sua a missão de tentar transformar a perspectiva de vida futura do aluno, entregando-se de maneira subjetivamente intensa.

Quando eu vim pra cá, eu finalmente, eu disse: Agora eu vim para ficar, não vou, não espero concurso em outras áreas, não penso mais, vim para ficar, abraçei esse projeto assim, com toda intensidade, com todas as cargas emocionais. [...] Você tem que viver, você tem que mudar, tentar mudar essa realidade né, você não pode abrir mão das utopias né, então estou aqui pra tentar construir junto com os alunos esse sonho de reconstrução né, de ressignificação do destino deles, da vida deles, do futuro né, por isso que eu estou aqui. (Rita)

Alberto parece sentir prazer com a possibilidade de contribuir com o outro que está situado em condição desfavorável. Ele discursivamente prefere sair da condição daquele que presta ajuda para a situação de um igual, isto é, ele opta por *estar nessa posição* do outro historicamente preterido, de se ver como um deles. Isso lhe é gratificante.

Eu me sinto muito bem com essa proposta de de eu não gosto de dizer ajudar, mas de estar nessa posição de outras pessoas que historicamente foram muito massacradas, e não me refiro apenas aos estudantes estrangeiros, falo também dos estudantes brasileiros, muitos nordestinos foram sempre colocados em segundo plano, então eu me sinto bem com isso. (Alberto)

Renata vê o sentido do seu trabalho ampliado em termos do alcance social que ele pode ter no contexto socioeconômico dos países de seus alunos estrangeiros. Ela associa o resultado da sua

experiência intercultural de trabalho à possibilidade de desenvolvimento e melhoria das condições de vida de pessoas que serão alvo do trabalho dos seus atuais alunos.

Pelo menos a gente espera, deseja, que eles retornem e que lá eles possam estar contribuindo para o desenvolvimento do país deles. [...] Que estão aqui, que estão tendo a oportunidade de fazer uma faculdade, tendo uma formação e que eles vão sair e vão tentar melhorar a condição de vida e saúde da população que está necessitada. (Renata)

Os sentimentos evocados em meio aos novos sentidos do trabalho tendem a corroborar as ênfases intermediária e progressista de multiculturalismo apontadas por Hall (2003), Candau (2008) e Damázio (2008), configurando uma espécie de multiculturalismo empático onde se tenta vivenciar uma ética engajada (REIS, 2014). Percebe-se tendências de abandono de uma lógica monocultural rumo a perspectivas mais pluralistas, diferencialistas e interativas, com foco nas realidades alternativas historicamente marginalizadas e silenciadas (TAVARES, 2013), como que destacando um (novo) sentido político do trabalho docente.

### Novos fazeres

Os novos fazeres docentes emergiram em duas perspectivas. A primeira diz respeito a novas atividades que surgiram no contexto diferenciado de Alfa; e a segunda guarda relação com a reconfiguração de fazeres tradicionais do trabalho professoral.

Um novo fazer veio associado ao núcleo de sentido *mobilidade*. João e Maria informam que em breve iniciarão as atividades de ensino nos países parceiros, onde os mesmos deverão ministrar aulas, com relativo tempo de permanência. Maria elabora esse novo fazer de maneira alinhada ao primeiro tema, isto é, como uma nova possibilidade.

Quem está hoje na Alfa irá ter a oportunidade muito grande ir para outros países, os países parceiros, várias universidades, essa é uma perspectiva de chegar na instituição passar um tempo e já poder ir pra outro país, aí ter outros contatos, com cultura em outro nível. (Maria)

Dois dimensões ligadas a fazeres de um professor emergiram com expressividade, em face da experiência intercultural: a aula e a avaliação. Quanto à aula, eles falam sobre o exercício de um novo papel, o de *mediador* e *facilitador* no contexto de uma sala de aula intercultural. Para eles, o professor deveria exercer uma função de *mediador* do conhecimento e não de mero *transmissor*, uma vez que a pluralidade de culturas e suas diferentes *formas de pensar* exigem um *denominador comum* quanto ao conteúdo, que atenda à culturalmente diversificada sala de aula. O professor agora passa a ter uma postura que estimula a participação de seus alunos em sala, ele se vê obrigado a *dividir mais a palavra* de modo que os silêncios e as diferenças sejam superados pela integração e sentimento de troca, de percepção da importância no saber do outro.

A gente tem um desafio muito grande que é essa questão da interculturalidade, então, você tem varias culturas dentro de uma própria, dentro de uma sala de aula onde você tem que mesclar entre uma realidade de outro aluno de fora, com a realidade de outro aluno brasileiro. (Paulo)

Hoje eu tenho uma turma muito é, eclética, é muito diferente. Aluno brasileiro, tem aluno de diversos países africanos [...]. Então o que ainda é semelhante é que eu ainda tenho, é que eu ainda tomo muito a voz, a palavra fica muito comigo, eu acredito que o que tem que ser diferente, é mudar isso, acho que eu tenho que dividir mais a palavra. (Alberto)

Rita afirma buscar métodos didáticos alternativos para facilitar a comunicação com o aluno. Já quanto à avaliação, ela como que relativiza sua correção de provas, afirmando ser necessário usar um outro olhar para corrigir a prova, mesmo que o resultado não corresponda ao esperado.

Na minha experiência é, eu acho que a minha compreensão de que é, eu não posso olhar os alunos como se fosse um grupo homogêneo, eu tenho um olhar diferenciado pra cada segmento né, e dentro desse contexto, por exemplo, a didática muda, porque eu usei numa turma aaa, fizemos um teatrinho, um teatro né, das, e os meninos do Timor Leste saíram super bem (Rita)

Alberto destaca que o que mais mudou no seu fazer docente foi a forma de avaliar os seus alunos. Alberto afirma agora praticar uma avaliação de desempenho que considera aspectos ligados a contato pessoal, pontualidade, cumprimento de normas, respeito ao docente, boa educação, não destacando aspectos conteudísticos da avaliação.

Forma de avaliar, foi um ponto que eu percebo que eu mais mudei, como eu tenho a formação muito técnica, então eu tinha né, a predisposição para avaliar muito matematicamente, muito é rigorosamente as coisas, mas aí o que eu tive que alterar bastante foi a minha forma de avaliar o aluno. [...] Não vou responder tomando como base apenas a nota no final certo? O desempenho dos alunos estrangeiros vou responder baseado no meu contato com eles durante o período letivo, eu percebo que eles são, são muito interessados, percebo que eles são pontuais, preocupados em cumprir as normas, é, eles têm um respeito maior pelo professor, isso é importante, perceptível. Eu acho que isso é muito importante e tem a ver com formação cidadã. (Alberto)

Amélia põe em relevo aspectos ligados à linguagem que podem comprometer a compreensão de conteúdos, por parte dos alunos, durante a atividade avaliativa, o que requer um maior preparo do docente e atenção durante a elaboração e aplicação das provas. Amélia afirma colocar-se em situação de autovigilância no tocante à concepção das questões bem como com a forma de explicar os conteúdos em sala de aula, expressando como os fazeres desses docentes têm sido reformulados no contexto de Alfa.

Muitas vezes eu tinha aluno que não compreendia minha prova, tinha aluno que vinha me perguntar uma coisa e dizia professora, olhe: eu sei que é assim, assim, assim, e eu dizia: sim, o que a pergunta está te perguntando? E ele não conseguia, apesar de ter o conhecimento, ele não conseguia responder aquela pergunta. Então eu tive que me policiar muito mais na hora de elaborar uma prova, por exemplo, que a linguagem tinha que tá muito, tinha que tá acessível, a linguagem tinha que estar clara. (Amélia)

Neste tema, destaca-se a versatilidade do professor em face da heterogeneidade de um contexto educacional que se propõe intercultural, convergindo para a visão de que a proposta multicultural crítica demanda tratamentos e estratégias diferentes (HALL, 2003). Os professores parecem estar atentos à demanda intercultural de “dar voz” ao outro (CANEN, 1999), e de considerar suas diferenças inclusive em aspectos técnicos do fazer docente, como a atividade avaliativa, adaptando-a, tal como sugere Alencar (2014).

### **Novas formações**

O tema novas formações é sustentado por núcleos de sentido como *capacitações, você aprende muito com eles, curso de aperfeiçoamento, formação*. Amélia menciona que terá que fazer uma capacitação obrigatória, durante seu estágio probatório, e coloca essa questão de modo contingente à

situação peculiar da instituição em que trabalha, a qual exigiria novas formas de preparo do profissional docente, que agora se vê diante da necessidade de ter que aprender uma nova maneira de “fazer os seus fazeres”. Amélia anseia que a instituição “forme os formadores” de acordo com a necessidade que se apresenta; que lhes ofereça uma pedagogia docente apropriada.

Como é pra gente concluir o probatório né e será um curso ofertado pela PROGRAD, a PROGRAD conhece nossa necessidade. (Amélia)

Os professores acabam socializando em seus discursos as diversas instâncias onde conseguem acessar os conhecimentos que lhes faltam e os diversos atores, transformados em fontes de informação ou mesmo professores temporários, supridores de suas “ignorâncias”. Os professores se colocam diante de uma situação de troca necessária com os professores e alunos estrangeiros, numa espécie de escambo cultural, para que possam se equipar para realizar o seu fazer docente em sala de aula.

A gente tem um professor africano, tem professor costa riquenho, a gente tem professores de outros países e eles acabam trazendo muito dessa, da cultura deles, então até quando a gente tem alguma dúvida a gente chega para o professor e pergunta, ah como é que funciona lá né, a gente tem sempre professores que estão na sala de professores vendo notícias do seu país e eles acabam repassando pra gente então, isso também vai facilitando né, a gente vai, a gente vai quebrando um pouquinho dessas barreiras que a gente tem, interculturais mesmo, é um desafio, não é intimidador, mas essa questão da gente ser internacional né, porque a Alfa ela nasceu internacional e eu não tive uma formação internacional, minha formação foi bem tradicional, não tinha estrangeiro, nem no curso na época que estava lá, quanto mais na minha turma né, então não tinha essa experiência, mas é desafiador. (Amélia)

É uma troca né, de experiências, mas eles, assim, eu gosto de ouvir o quê que eles trazem em termo de cultura, em termo costumes do país deles ou como é feito no país deles (Maria)

Mesmo com a relação que fazem com troca de experiências, o tema novas formações vem também carregado do sentido de fragilidade na formação desses docentes deparados com a experiência intercultural.

Então com isso tudo me preocupo, eu ainda me sinto por que não dizer incapacitada de estar repassando esse conteúdo para estrangeiro e eu sinto que eu preciso melhorar, que eu preciso me aprofundar. (Amélia)

Os relatos deste tema corroboram a perspectiva da educação intercultural como evento dialógico (RAMOS, 2007). Emergiu entre os professores metáforas como mesclar, fazer um *mix*, buscar um denominador comum, ser um mediador, todas utilizadas no sentido do docente assumir o papel de promotor de um diálogo entre culturas. Porém, eles assumem que isso ainda é pouco praticado em Alfa o que parece emergir como um desafio, no sentido da complementariedade de formação docente *in loco* (LÓPEZ; GÓMEZ; PÉREZ, (2013), uma vez que, em sua maioria, os professores receberam formação para a realidade monocultural (ALENCAR, 2014; CANEN, 1999). Dentre os desafios apontados pela literatura e expressos também em Alfa, está a falta de um projeto educativo voltado para a interculturalidade, já que uma das marcas distintivas da interculturalidade é a intencionalidade, que se traduz num projeto educativo intercultural (FLEURI, 2001). Isto não se verificou de maneira institucionalizada em Alfa.

## SÍNTESE PROVISÓRIA

A análise empreendida corroborou aspectos apontados pela literatura bem como possibilitou verificar a emergência de outros que lançam novas luzes sobre o objeto em estudo.

Para além da literatura sobre educação intercultural, uma interpretação possível é que esses professores estão envolvidos, neste momento específico de Alfa, num contexto tanto desafiador quanto instável de trabalho, o qual, se não for bem conduzido em termos de gestão do trabalho universitário, pode vir a se desdobrar num lócus em que vivências de prazer-sofrimento no trabalho podem não ser subjetivamente bem elaboradas pelos docentes.

Há no discurso de alguns professores conteúdos que podem ser analisados pela perspectiva da psicodinâmica do trabalho, com implicações não apenas para a formação de professores, mas para a própria administração universitária, em termos de gestão de pessoas. Uma mobilização subjetiva diferenciada, gerada pela experiência intercultural, é um tema emergente, associado a uma dialética de prazer (pelo que faz pelo outro) e de possível sofrimento no trabalho (pelo que não dá conta em si mesmo). Este “não dar conta de si mesmo” pode estar ligado à contraditória “ignorância docente”, que se desvela nas entrelinhas do discurso. Este aspecto da necessidade de formação dos formadores emergiu como uma faceta interessante do fenômeno em estudo, pois se mostrou como uma situação de inquietação para alguns desses docentes. Enquanto a literatura tende a apresentar a necessidade da formação intercultural nas perspectivas de complementariedade ou de processualidade, as falas dos sujeitos tendem a apresentá-la como uma falta fundamental. Alguns parecem viver o medo da angústia pessoal associada a um mestre que não sabe.

Uma proposição que este trabalho coloca para investigação em pesquisas futuras é: este incômodo com a falta de um saber sobre o estrangeiro, que recorre nas falas dos docentes, associado às ações extra sala de aula de promoção e valorização das culturas não brasileiras, e, ainda, a iminente necessidade de mobilidade dos professores brasileiros para os países dos alunos, não estaria indicando uma prática intercultural assimilacionista às avessas, em que o antes periférico não tem que assimilar e sim ser culturalmente assimilado pela “cultura hospedeira”? Falas como “*sem sair do Brasil, você sai do Brasil*” não estariam dialeticamente indicando o risco de um multiculturalismo de tipo conservador, apenas com mudança na posição dos atores e do cenário? Ou, numa proposição alternativa, seria Alfa um caso exemplar em termos de um multiculturalismo realmente aberto e interativo, em que uma das partes (a “cultura hospedeira”) não estava preparada para tal nível de abertura e interação? Estudos que também deem voz aos membros das culturas estrangeiras podem gerar resultados que iluminem essa questão emergente.

A pesquisa tem, portanto, esta limitação de ter ouvido apenas docentes brasileiros, podendo-se, em estudos futuros, ampliar a escuta para professores de outras nacionalidades, alunos brasileiros e estrangeiros, bem como ocupantes de cargos de gestão.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. C. P. M. Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior. **Revista Fórum Identidades**, v. 16, p. 80-98, 2014.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. A Didática multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 731-758, 2007.

- CANEN, A.; Multiculturalismo e Formação Docente: Experiências Narradas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 24, n.2, p. 89-102, 1999.
- CANEN, A. XAVIER, G. P. M. . Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 16, p. 641-662, 2011.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional**, 9(1), 35-51, 1996.
- DAMÁZIO, E. S. P. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito. **Desenvolvimento em questão**: ano 6, n. 12, jul./ dez. 2008.
- DESIDÉRIO, E. de J. **Migração internacional com fins de estudo**: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. 223 p. Dissertação de mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE).
- DESLAURIERS; J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, p. 127-153, 2008.
- FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 16, p. 45-62, 2001.
- HALL, S. **A questão multicultural**. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.
- LEITE, C. O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: Implicações para a formação de professores. Comunicação apresentada no **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2005.
- LEONE, K. H.. Formação docente e interculturalidade: caminhos outros para lugares outros na educação. In: **iv colóquio internacional educação cidadania e exclusão**: didática e avaliação, , rio de janeiro, 2015.
- LÓPEZ GÓMEZ, E. PÉREZ, E. Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural. Espiral. **Cuadernos del Profesorado**, 6(12), 32-42, 2013.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.
- RAMOS, N. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural. Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**, (34), 20, CCSA, Natal, UFRN: 9-32, 2009.
- REIS, D. A. Currículo multi/intercultural no contexto escolar: implicações para a prática docente. **Arété** (Manaus), v. 7, p. 58-71, 2014.
- RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. A internacionalização da educação superior - uma pesquisa com alunos intercambistas franceses e brasileiros da FEA Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 05, p. 279-296, 2006.
- SANTOS, B. S. A Encruzilhada da Universidade Europeia, **Revista do SNESup**, 41, p. 1 – 8, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, M. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não-ocidentocêntricos, **Revista Lusófona de Educação** 24, 24: 49 – 74, 2013.

UNESCO (2001). **Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural**. Disponível em : [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Consulta: 8/09/2012].

UNESCO-UIS, **Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World**, Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Disponível em: < <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>>. Acesso em: 20 Mai. 2014.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Revista Tábula Rasa**, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.

WEISE, C. Universidade intercultural. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ZWIEREWICZ, M.; VALLEJO, A. P. Educação intercultural em entornos virtuais de aprendizagem. **Revista Educação em Rede**. v.1. n.1 2006.