

## UMA EDUCADORA ENTRE FRONTEIRAS: UM DIÁLOGO COM GRACIA MARÍA CLÉRICO SOBRE INTERCULTURALIDADE, INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

AN EDUCATOR ACROSS BORDERS: A CONVERSATION WITH GRACIA MARÍA CLÉRICO ON INTERCULTURALITY, INTERNATIONALIZATION, AND EDUCATION

Gracia María Clérico<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5823-326X>

Rodolfo Luís Leite Batista<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-3301-2441>

Joana Falco Leão Oliveira<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0009-0003-7704-1628>

Maria Fernanda Justino de Oliveira<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0009-0008-5274-6134>

### Resumo:

A interculturalidade e a internacionalização têm suscitado relevantes debates para a educação. Nesta entrevista, a professora e pesquisadora argentina Gracia María Clérico revisita momentos de seu percurso acadêmico-profissional e analisa como eventos aparentemente casuais e imprevistos contribuíram para a constituição de seu interesse pelas temáticas. Inicialmente envolvida em trabalhos com pessoas migrantes na Argentina e na Espanha, Clérico encontra no conceito fenomenológico de **experiência elementar** um fundamento teórico-metodológico que guia suas práticas de ensino e pesquisa universitária. A entrevistada também explicita seu posicionamento frente aos estudos culturais e discute criticamente os conceitos de multiculturalismo e assimilacionismo, defendendo a interculturalidade por meio de exemplos de práticas escolares que abrangem desde a educação básica até o ensino superior. Mais recentemente, destaca-se sua participação na **Rede de Promoção da Interculturalidade na Internacionalização da Educação**, que reúne pesquisadores brasileiros e argentinos em atividades de docência compartilhada. A entrevista conclui apontando possibilidades e desafios da educação intercultural e da cooperação acadêmica internacional na atualidade.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Internacionalização da educação. Educação intercultural. Trajetórias acadêmicas.

### Abstract:

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Juiz de Fora, MG, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Interculturality and internationalization have sparked important debates in education. In this interview, the Argentinian professor and researcher Gracia María Clérico revisits moments from her academic and professional journey and analyzes how seemingly casual and unforeseen events have contributed to the development of her interest in these topics. Initially involved in works with migrants in Argentina and Spain, Clérico found in the phenomenological concept of **elementary experience** a theoretical and methodological foundation that guides her teaching and research practices at the university. The interviewee also clarifies her positioning regarding cultural studies and critically discusses the concepts of multiculturalism and assimilationism, defending interculturality through examples of school practices ranging from primary education to higher education. More recently, her participation in the **Network for the Promotion of Interculturality in the Internationalization of Education** stands out, bringing together Brazilian and Argentinian researchers in shared teaching activities. The interview concludes by pointing out possibilities and challenges of intercultural education and International academic cooperation nowadays.

Keywords: Interculturality. Internationalization of education. Intercultural education. Academic journeys.

## INTRODUÇÃO

Apresentamos uma entrevista realizada com a professora e pesquisadora argentina Gracia María Clérico, da Universidad Nacional del Litoral (UNL), durante sua visita acadêmica à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em setembro de 2025. Nessa ocasião, a docente participou de encontros com grupos de pesquisa e oficinas com estudantes de graduação, além de ministrar a aula inaugural do ano letivo 2025/2026 do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade, intitulada “Educadores pesquisando experiências educativas: chaves metodológicas”<sup>5</sup>.

A entrevista foi conduzida pelo professor Rodolfo Luís Leite Batista e pelas estudantes de mestrado Joana Falco Leão Oliveira e Maria Fernanda Justino de Oliveira, que se ocuparam das diferentes atividades de preparação desta publicação: elaboração do roteiro semiestruturado, gravação em áudio, transcrição e sistematização da conversa, que, antes de ser publicada, passou pela validação da pesquisadora argentina. Com esses procedimentos, procuramos resguardar fidedignamente a autenticidade de todas as opiniões da entrevistada. O diálogo aconteceu em uma mezcla de idiomas: português, espanhol eportunhol. Essa característica é marcante na comunicação entre os integrantes da Rede de Promoção da Interculturalidade na Internacionalização da Educação, que congrega docentes argentinos e brasileiros<sup>6</sup> em projetos de internacionalização em casa desde 2016.

A conversa apresenta o percurso acadêmico-profissional da entrevistada, contemplando seus principais interesses, quais sejam: a interculturalidade, a internacionalização e seus desdobramentos em âmbito educacional. A entrevista permite compreender como essas temáticas se inseriram na vida e trabalhos de Gracia María Clérico, vendo como práticas cotidianas e os

<sup>5</sup> Esta aula inaugural encontra-se disponível no canal YouTube da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora: <https://www.youtube.com/watch?v=XLb4iVPq0Q4>.

<sup>6</sup> Atualmente, a rede é composta por docentes das seguintes universidades: UNL, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMG, Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e UFJF.

desafios que as envolvem constituem sua vida profissional e os laços de amizade que constrói por onde passa.

**– Para começar, poderia nos contar sobre sua trajetória: sua origem, seu percurso na psicologia**

– Nasci em Bell Ville, cidade localizada no sudeste da província argentina de Córdoba, onde fiz a escola primária e secundária. No secundário, nasceu minha paixão pela educação: o desejo de transformar as práticas educativas. As aulas eram entediadas e era preciso mudar algo; pensei: vou estudar ciências da educação ou ciências políticas para mudar o mundo e acabei me decidindo pelas ciências da educação. Durante meu 2º ano na Universidad Nacional de Córdoba (UNC) – bastante motivada por minha mãe – também comecei a estudar psicologia na mesma universidade. Cursei as duas graduações, pensando principalmente em como a psicologia poderia contribuir para melhorar a educação. Buscava algo para otimizar as práticas em escolas e outras instituições, procurava também mudar as políticas educacionais. Começava a ver as chaves da psicologia para favorecer a relação entre professores, estudantes e instituições.

Ao estudar psicologia, comecei a me apaixonar por psicopedagogia institucional, porque ela visa não somente os processos pedagógicos na sala de aula (minha primeira preocupação!), mas também a instituição educativa. Tive uma professora que marcou minha vida estudantil, Lucia Garay<sup>7</sup>, que se tornou minha mestra na análise da instituição educativa e na pesquisa educacional. Meus colegas e eu começamos a estudar a situação de crianças estrangeiras, de outras regiões argentinas ou de zonas rurais da província, sob sua orientação: em 1989, iniciamos uma pesquisa para a disciplina psicologia da saúde, que objetivava estudar ofertas e demandas de assistência em saúde. De início, entrevistamos pessoas que frequentavam o serviço de saúde mental infantil de um hospital no centro de Córdoba. Por constituir-se como um polo avançado de saúde, pessoas do interior viajavam para ali receber atendimento. Para o estudo, batíamos de casa em casa para entrevistar as famílias e, em uma visita, minhas colegas foram recebidas por um homem que lhes disse: meninas, que bom que vocês estão aqui! Quão bonitas vocês são, podem vir trabalhar aqui! O que era esse lugar perto da rodoviária, no centro da cidade? Um prostíbulo. A situação gerou uma crise em nossa equipe de trabalho e motivou uma mudança na pesquisa. A professora sugeriu-nos: Vão, escolham esses meninos lá, mas não visitem as famílias casa por casa. Visitem a escola onde estudam os filhos destas famílias e isto vai lhes abrir as portas. Ao longo de três anos, fomos à escola que ficava perto do terminal de ônibus e conversamos com todos os estudantes que viviam em Córdoba, mas não tinham nascido na cidade. Desse modo, iniciamos nossa pesquisa sobre migração e educação.

Em 1995, fui selecionada em uma convocatória de mobilidade estudantil no Intercampus<sup>8</sup>. Fiquei uma temporada na Universidad de Sevilla, onde cursei disciplinas de psicologia social. Ali, eles estavam fazendo uma pesquisa com migrantes de África e América Latina; então, participei de entrevistas com mulheres peruanas que tinham ido trabalhar na

<sup>7</sup> Lucia Garay licenciou-se em Pedagogia e Psicopedagogia na Universidad Nacional de Córdoba, tendo se especializado em Planejamento Educacional pela UNESCO e obtido o mestrado em Sociologia na Universidade de Essex, na Inglaterra. Desenvolveu inúmeros trabalhos em análise institucional.

<sup>8</sup> Instituído em 1994, o **Programa de Cooperação Interuniversitária na Iberoamérica – Intercampus** objetivou ampliar a relação entre países ibero-americanos e Espanha por meio da promoção de intercâmbios estudantis.

Espanha. Para mim, foi muito importante, pois conheci a pesquisa com grupos de discussão: utilizando a técnica da bola de neve, eu convidava uma mulher, que chamava outra e assim por diante... elas contavam o que lhes acontecia em sua chegada à Espanha. Todas compartilharam suas dificuldades para a integração, a exploração laboral e os problemas que sofriam. O grupo de discussão foi útil para estabelecer vínculos de confiança e realizar as entrevistas. Quando retornei à Argentina, passei a aplicar essa técnica com pessoas migrantes e outros grupos.

Em 1998, mudei-me para Santa Fé para trabalhar no Ministério de Educação, onde comecei a fazer o que ansiava: mudar as políticas educativas! Na realidade, não consegui mudar muita coisa. Consegui, sim, participar de uma experiência de avaliação da qualidade no âmbito de um programa de melhoria do ensino secundário intitulado *PRODYMES*<sup>9</sup>. A pesquisa foi desenvolvida em cinquenta escolas (públicas e privadas, rurais e urbanas) da província de Santa Fé e, como eu estava preocupada com a questão da migração, adicionei uma pergunta sobre o assunto no questionário aplicado. Era uma oportunidade para comparar dados de Córdoba e de Santa Fé, que deu origem a meu mestrado em pesquisa educacional (Clérico, 1998). Foi muito interessante, porque rompeu alguns de meus preconceitos em relação à migração e mudou meu olhar. Até então, estava muito preocupada com a diversidade cultural, como a escola atendia a diversidade cultural dessas crianças, mas os dados dessa pesquisa (corroborados por um especialista, que fez comparações quantitativas nos mais de mil questionários aplicados) abriram novas perguntas porque, na maioria das respostas, não havia diferenças estatisticamente significativas entre migrantes e não-migrantes. Apenas algumas questões, como da relação entre pares, e o valor da amizade – talvez porque para um menino que vem de outra cidade, outra província, outro país, a amizade é um assunto muito importante, porque ele deixa as amizades que tinha lá [no seu lugar de origem], e quer fazer novas amizades. A criança que não migra possivelmente não tem uma consciência tão vívida do valor da amizade como quem perdeu amigos por mudança. Tais assuntos deram origem a uma nova pesquisa e foram objeto de aprofundamento posterior, quando comecei a fazer um doutorado em educação (Clérico, 2015) na Universidad Católica de Santa Fe. Meu orientador, Gerardo Suárez<sup>10</sup>, sugeriu retornar à escola onde havia feito o [primeiro] estudo, em Córdoba (vinte anos depois!).

Outra grande novidade foi quando comecei a visitar o Brasil. Em 2008, já havia cursado as disciplinas do doutorado, mas ainda não tinha escrito a tese. Naquele ano, participei, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de um simpósio sobre o tema da experiência elementar, uma noção segundo a qual todas as pessoas temos as mesmas exigências de verdade, felicidade, justiça, de amar e ser amado, de liberdade, e procuramos essas riquezas em nossa vida comum (Giussani, 2009; Mahfoud, 2012). O professor Miguel Mahfoud, que havia me convidado, me sugeriu incorporar essa categoria teórica a meu estudo de doutorado. Retornei à escola em 2013, utilizei o mesmo instrumento aplicado há vinte anos e fiz uma comparação entre ambos os períodos, o que me permitiu saber quais questões permanecem e quais mudaram em

<sup>9</sup> Implementado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento a partir do final dos anos 1990, o *PRODYMES* foi um programa de descentralização da gestão do sistema educativo argentino, que desejava promover a melhoria do ensino secundário argentino mediante o fortalecimento da qualidade de ensino e de investimentos na relação entre educação escolar e setores produtivos.

<sup>10</sup> Gerardo Suárez licenciou-se em Ciências da Educação na Universidad de Buenos Aires. Obteve os títulos de mestrado em Ciências Sociais, no Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales, e doutorado em Ciências Sociais, pela Universidad Católica de Córdoba.

relação à experiência de crianças migrantes. Diante disso, voltei a olhar todos os meus dados de 1991, 1992 e 1993 (toda essa primeira parte da pesquisa!) à luz dessa hipótese, que diz que, mesmo que exista diversidade cultural entre as crianças, também há igualdade. A partir da perspectiva fenomenológica, isso corresponde ao exercício de captar a essência do fenômeno, diferenciando-a de questões acidentais. Dentre os participantes, existem as mesmas exigências de justiça, de amor, de felicidade. Isso virou minha hipótese da tese de doutorado: a educação intercultural tem que entender as diversas culturas, as diferenças próprias de cada lugar, de cada região, de onde provêm os alunos, mas também tem que procurar atender à condição humana (Clérico, 2019). Em resumo, um pouco do que foi virar a tese de doutorado. Isso foi no campo da pesquisa.

### – Quando você se tornou professora de graduação?

– Comecei como monitora (ou ajudante-aluno, como chamamos na Argentina) no 3º ano do curso universitário, participando voluntariamente de aulas e da rotina docente na própria universidade. Era 1989. Depois da graduação, trabalhei na cátedra de **psicologia social** por dois anos. Ah! Primeiramente, em **epistemologia da psicologia** – na qual trabalhei como *profesora adscripta*, um cargo voluntário em que você participa nas aulas e colabora com o professor. Ao retornar da Espanha em 1996, me apresentei a um concurso e, como tinha experiência em **psicologia social** com migrantes, fui aprovada como **chefe de atividades práticas em psicologia social**, trabalhando na cátedra da professora Ana Correa por quase dez anos. Em 1997, comecei a trabalhar também na Universidad Católica Argentina, na cidade de Paraná, província de Entre Ríos, lecionando **psicologia educacional** e **psicologia social**. Em 1998, comecei a trabalhar no Ministério da Educação e me mudei para Santa Fé. Em 2000, fui aprovada em um concurso na UNL, onde estou há quase 25 anos. Ali, trabalho com meus colegas Patrícia Ingüi, Jorge Malachevsky, Angeles Ramírez Barbieri e, mais recentemente, Ariel Zerva.

Na Argentina, temos um sistema educacional diferente do brasileiro, porque existem dois tipos de instituições de ensino superior: as universitárias e as não-universitárias. A formação de muitos professores ocorre em instituições não-universitárias. Atualmente, estou em duas instituições: em uma, leciono **metodologia de pesquisa educacional** e, em outra, um seminário para formação de padres católicos, ensino **sociologia**.

Sempre fui apaixonada pela educação! Também trabalhei na capacitação docente, particularmente, no Conselho Superior de Educação Católica, que reúne reitores e professores de escolas e universidades católicas argentinas. Várias vezes me convidaram para oficinas, discussões sobre a interculturalidade na educação, leituras de pesquisas educacionais... fizemos muitos encontros com professores de todo o país. É muito interessante! Ou seja, gosto de lecionar não apenas para jovens, mas também para professores. Não posso esquecer minha paixão pelas artes: desde 2008, atuo como assistente pedagógica para a área de educação artística no Ministério da Cultura. Ali, temos o desafio de fortalecer a educação artística em escolas que dependem do governo federal e de municípios *santafesinos*. Acredito que as artes têm muito a contribuir e ali procuro responder a meu sonho de melhorar a educação há quase dez anos. No setor artístico, trabalho com uma equipe técnica formada por Carina Bertone, Juan Valli, Nicolás

Longo e Ignacio Bondino, além das autoridades da área que se alternam conforme as mudanças de gestão.

– **Você mencionou que inicialmente desejava mudar a educação, pensar políticas para a educação... o que te incomodava? O que precisava mudar?**

– As aulas eram entediadas: ficávamos sentados escutando o professor por horas. Não existia participação e os métodos de ensino e a didática das aulas me causavam preocupação. Estava com 16 anos. Hoje, penso que – talvez por causa da influência de teorias que se tornam, muitas vezes, ideológicas e fecham nosso olhar frente à realidade – chegou-se a certa primazia do construtivismo, como uma teoria mais ligada à educação, que fez um deslocamento do lugar da autoridade do educador, como se o aluno por si só fizesse a produção de conhecimento. Acredito que a autoridade educativa tem que ser revalorizada, tem que ocupar seu lugar novamente, realizar o acompanhamento das crianças, de estudantes, de adolescentes... eles precisam de uma figura de autoridade, a quem olhar, a quem seguir, a quem ter como referência na vida.

Na minha pesquisa de doutorado, vi a solidão de crianças e adolescentes migrantes. Atualmente, muitas vezes vejo as desistências dos adolescentes frente às questões últimas da vida. Na última semana, falei com um psicólogo que trabalha com adolescentes e ele me dizia: **os adolescentes vêm ao meu consultório fazer perguntas que deveriam fazer a seus pais.** Não existe diálogo, não há encontro com eles. Faltam figuras adultas, educadores que se coloquem como adultos, como uma autoridade frente a seus alunos, que o pai se coloque como uma figura de autoridade, que não os deixem sozinhos no percurso da vida, mas que os acompanhem, que se tornem uma autoridade educativa. Ponto 1.

Ponto 2: muitas vezes entre os profissionais da educação, existe um olhar muito negativo a respeito da prática educativa, do trabalho docente. Nas pesquisas e políticas públicas, fica-se olhando a metade vazia do copo e não se olha o que acontece. Olhamos somente o que falta e a realidade não é só o que falta, tampouco somente o que está depositado no copo. A realidade é tudo. Não sei se isso acontece aqui (mas me parece que sim), faz-se uma crítica interessante – **é preciso mudar, mudar, mudar** – mas há questões que precisam ser fortalecidas. Há muitas experiências em sala de aula em que o professor consegue fazer com que o estudante aprenda e essas aprendizagens, essas experiências, essas boas práticas deveriam ser sistematizadas, socializadas com outras instituições. Quando eu trabalhava no Ministério da Educação em Santa Fé, recolhemos boas práticas em escolas de todo o estado: procuramos os professores de cada instituição e pedimos que escolhessem uma boa prática. Nós nos surpreendemos com a quantidade de experiências que tinham! Acontece a aula, mas ninguém sabe como ela funciona, como os planos de ensino são formulados, como faz para que os estudantes aprendam, as estratégias que usam. Fizemos encontros com professores por regiões, eles trocaram práticas por áreas do conhecimento e trouxeram aprendizagens muito valiosas. Conto isso para dizer que seria interessante mudar o olhar que nós temos em relação à educação, porque, caso contrário, ficamos como **cientistas da educação** em nossos gabinetes, olhando somente o que falta e não o que existe. Não focalizamos aquilo que já é bom e precisa ser melhorado, que já funciona bem... é preciso olhar as boas práticas!

Outra tendência da pesquisa educacional é o estudo dos **professores memoráveis**. Na Argentina, existe uma linha de investigação liderada pelo professor Luís Gabriel Porta Vasquez<sup>11</sup>, da Universidade Nacional de Mar del Plata, que iniciou pesquisas sobre professores que ficam na memória dos estudantes, os **memoráveis** (Porta, Aguirre, Bazán, 2017). Em outros termos, na minha memória e na memória dos estudantes, está aquele professor que marca a vida. Muitas vezes, os adolescentes escolhem suas profissões por causa de professores e aulas que deixaram marcas. Então, o que faz com que esse professor seja memorável? Qual foi seu caráter de fascínio sobre os estudantes? É importante recolher essa ideia e valorizá-la.

– **Em certo sentido, a concepção de professor memorável se assemelha àquela da autoridade educativa de que você falava?**

– Sim. As famílias também precisam de figuras familiares que assumam sua paternidade, seu lugar de autoridade frente à família.

– **Ao longo de sua trajetória, quais dificuldades ou obstáculos você encontrou?**

– Obstáculos? Aprendi que obstáculos podem ser uma porta para oportunidades. O olhar muda quando você vê um obstáculo como oportunidade. Na experiência de internacionalização do currículo com professores brasileiros, tivemos muitos obstáculos, mas a mesma situação pôde ser olhada como obstáculo ou oportunidade. A barreira idiomática: vocês falam português e eu espanhol, mas foi uma oportunidade para meus alunos e eu começarmos a aprender um pouquinho de língua portuguesa. Os obstáculos que encontrei na própria pesquisa – como a situação que contei e tantas outras – foram ocasiões fundamentais para aprender mais a pesquisar. Poderia falar de meu trabalho no Ministério da Cultura, percebo que existe um olhar muito institucionalizado, que sempre põe o foco no outro como responsável pelas mudanças. Diz-se: **se o Estado não mudar, a sala de aula não muda**. Há sempre um esperar pelo outro – principalmente que o Estado mude – para eu mudar. Nas pesquisas, quando perguntávamos aos professores, diretores, supervisores, o problema era sempre causado por um **outro**, mas não pela própria prática, pela própria forma de realizar um trabalho. É um preconceito a ideia de que a mudança depende dos outros. A situação é uma condição de que preciso trabalhar melhor, mas, para eu trabalhar, não é obrigatoriamente preciso que a situação mude. É uma mudança de olhar. Coloco isso porque é muito forte esse preconceito, que reflete uma postura estatista. Michel Foucault com sua concepção da microfísica diria que o poder está em todos, não só no centro (Foucault, 2021). Todos nós temos o poder de mudar, aperfeiçoar, melhorar; caso contrário, se o outro não muda, eu não mudo. Neste caso, trata-se de uma concepção ideológica muito forte na educação.

– **Você comenta que sua pesquisa passou por transformações conforme suas experiências com outras culturas e sua própria experiência internacional. Como surgiu seu interesse pela interculturalidade e internacionalização?**

---

<sup>11</sup> Luís Gabriel Porta Vasquez licenciou-se em História, tendo se especializado em docência universitária. Obteve o doutorado em Pedagogia pela Universidad de Granada.

– Começamos pela interculturalidade, porque foi minha primeira preocupação. Em termos curriculares formais, tudo isso começou casualmente em meu 3º ano de graduação, na disciplina **psicologia da saúde**, quando eu e minhas colegas iniciamos aquela pesquisa a respeito das **famílias transitórias** que viviam no centro de Córdoba. Naquela época, eu também militava em um partido político. Na disciplina, o enfoque colocava-se geralmente em contextos periféricos e marginalizados. Quando propus a meus colegas olhar o centro de Córdoba, é claro que estava procurando entender a saúde das pessoas mais necessitadas da região, mas que estavam esquecidas nas pesquisas. Enquanto militante política, visitávamos as pessoas dessa região e reconhecemos também que se tratava de uma região muito pobre: a pessoa vinha, ficava em hospedagens muito precárias, alugava lugares muito inóspitos, várias famílias em um lugar. Em nosso estudo, nós as chamamos de **famílias transitórias**. Mais tarde, de maneira imprevista – **o conhecimento é sempre um acontecimento**, disse Di Martino (2019) – percebemos que as famílias **migrantes** não eram **transitórias**, porque o **transitório** vai e volta, os **migrantes** vinham e permaneciam. Eles ficavam lá e depois mudavam-se de bairro, não conseguiam meios para ficar no centro da cidade e logo se mudavam, iam para uma favela.

Esse interesse inicial – nos termos de Marco Bersanelli<sup>12</sup> (2003), um astrônomo que fala que a descoberta é sempre um imprevisto... não pensávamos estudar a migração, a migração veio ao nosso encontro, porque o objetivo inicial eram as **famílias transitórias** e descobrimos que eram migrantes, não transitórias. Tampouco pensávamos estudar as crianças migrantes, mas a professora nos recomendou isto. Depois do episódio que contei, percebermos que ir até a escola era mais seguro, [era importante] para pesquisa ter um lugar fixo... a autoridade dos pais, a família é parte da escola. De início, foi um fato casual, mas, com o transcorrer do tempo, demonstramos conta, as sete estudantes que fazíamos esse trabalho, que todas éramos migrantes! Com isso, todas fizemos nossos Trabalhos de Conclusão de Curso sobre migração sob diversas perspectivas: aprendizagem e migração... cada uma tomou um assunto. Ficamos mobilizadas pela temática e percebemos que esse interesse tinha a ver com nossas próprias histórias pessoais: podíamos dizer que todas éramos migrantes, filhas e netas de migrantes. Em Córdoba, há muita migração do Piemonte, no norte da Itália. Eu permaneci durante vinte anos estudando esse tema.

Mais tarde, reconheci a história migratória da minha família: meus avós paternos eram piemonteses; meus avós maternos, espanhóis e *criollos*. Meus pais eram migrantes internos (Clérico; Guedes, 2023). Fui criada em uma pequena cidade, tive que me mudar para Córdoba para estudar, mas isso foi uma decisão minha. Não era uma decisão para aquelas crianças que eram levadas por suas famílias para viverem em Córdoba. Essa situação é mais difícil para elas! Além disso, quando eu era menina, uma tia exilou-se por causa da ditadura militar, teve que sair da Argentina. Foi algo muito forte para nossa experiência familiar. Para nós, foi como nos tomarem nossos tios e primos, pois estavam muito longe. Era muito difícil manter comunicação: não era possível telefonar, era tudo por carta. Enviávamos uma carta e gastava um mês chegar... Uma experiência muito forte, um exílio que não vivi, mas foi experimentado por toda a família. Quando meus primos voltaram, falavam outro idioma. Eu tinha estudado inglês, mas não conseguia falar em uma comunicação fluente quando estava com eles. Ora, eu também vivi a dor das diferenças idiomáticas, porque você não pode comunicar-se com alguém se você não conhece seu idioma. Meu interesse pela interculturalidade ficou mais forte por conta dessas

<sup>12</sup> Marco Bersanelli é professor de astronomia e astrofísica na Università di Milano.

vivências familiares. Acredito que isso tenha sido muito importante! Mais tarde, aprendi com a **fenomenologia** a colocar entre parênteses minhas expectativas, a não me deixar influenciar ou induzir formas pessoais a partir de minha experiência, mas, sim, aprendi gerar empatia, porque aquilo que as crianças sofriam, também eu entendia seus sofrimentos. Interculturalidade! Eu permaneci durante vinte anos estudando esse tema.

### – E a internacionalização?

– Na minha vida, tudo é bastante **casual**, porque foi algo que não procurei. Não tive a intenção de fazer um projeto de internacionalização. Em resumo, fui apresentada ao professor Miguel Mahfoud por causa de uma tragédia na minha família, a perda de dois irmãos. Ele é um psicólogo social, que viveu uma tragédia semelhante a essa, e começou a me acompanhar mais de perto. Começamos uma amizade. Foi um imprevisto.

Em 2008, ele me convidou para um encontro sobre **experiência elementar** em Belo Horizonte, uma questão que me era bastante conhecida, mas não a havia visto pela perspectiva acadêmica. Ali, nasceram todas as ações que viraram o projeto de internacionalização. Ele esteve em Santa Fé, com Roberta Vasconcelos Leite e Yuri Elias Gaspar, que ofereceram dois cursos de pós-graduação, em 2011 e 2012. Mais tarde, começamos a fazer um intercâmbio informal dos materiais das disciplinas, pois trabalhávamos os mesmos conteúdos: **psicologia social, psicologia de desenvolvimento, psicologia educacional**. Em 2016, a UNL abriu um edital e decidimos apresentar uma proposta para nossas cátedras, para lecionarmos juntos. Nesse momento, conheci Raquel Martins de Assis, que tinha a mesma disciplina na UFMG. Juntos, começamos a fazer uma pesquisa sobre adolescentes argentinos e brasileiros, a comparar o que acontece com as adolescências no Brasil e na Argentina. Éramos um grupo composto de docentes de duas instituições brasileiras – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a UFVJM (Yuri Gaspar e Roberta Vasconcelos) e a UFMG (Raquel Assis) – e de duas instituições argentinas – a UNL (Patrícia Ingüi e Jorge Malachevsky) e a Universidad Autónoma de Entre Ríos (Mariana Bonelli). Depois desse ano, começamos a pensar em como promover a internacionalização, o que acontece na internacionalização, do que se trata a internacionalização do currículo: não tínhamos ideia! Não era nossa especialidade. Começamos a investigar nossa própria experiência e dedicamo-nos a isso durante quatro anos, a realizar trocas para melhorar as disciplinas, para que fossem mais ricas para nossos estudantes (Clérico *et al.*, 2023). Em 2020, começamos a pesquisar projetos de internacionalização de outras disciplinas, de outras áreas do conhecimento: economia, agronomia, engenharia, música, contabilidade e veterinária. De 2020 a 2024, estudamos as experiências interculturais em práticas de internacionalização em nove projetos da UNL e isso abriu nosso olhar a outras realidades, a procurar entender mais como trabalhavam em outras unidades acadêmicas.

Pouco tempo depois, incorporaram-se ao projeto de internacionalização do currículo da área de psicologia e à pesquisa colaborativas colegas de duas outras universidades brasileiras: em 2020, Maurício Guedes, da Universidade Federal de Mato Grosso e, em 2022, Rodolfo Luís Leite Batista, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem sido muito interessante como nossos estudantes foram se envolvendo em distintas ações, sendo que alguns se incorporaram à equipe de investigação.

Recentemente começamos uma nova pesquisa em que trabalhamos com experiências de boas práticas de internacionalização em universidades da Argentina. Acabamos de começar: estamos abrindo portas para outras universidades. Marco Bersanelli (2003) fala que **todo conhecimento é um imprevisto**, que você não planeja descobrir algo, nasce. A preocupação pela migração foi imprevista, o interesse pela internacionalização foi imprevisto. Não fui eu a pesquisá-los, mas vieram ao meu encontro.

– **Em relação à interculturalidade, como os debates se desdobram em âmbito educacional?**

– A pergunta é interessante, porque, em minha tese de doutorado, aproximei-me da discussão teórica sobre interculturalidade: como entender o que se dá quando culturas distintas entram em contato? Nos estudos culturais, existem duas perspectivas muito importantes: a primeira olha o que acontece, descreve a situação, o estatuto da interculturalidade; a segunda fala o que se deve fazer, das políticas, sobre **o que fazer**, é mais normativa. Para o especialista mexicano Günther Dietz<sup>13</sup> (2012), é preciso maior articulação entre ambos os planos, porque muitas propostas políticas não observam a realidade. Esse é o primeiro ponto. O segundo ponto é que os discursos multiculturais – uma das perspectivas que procura entender a relação existente entre culturas diferentes – nascem como uma possibilidade para diferenciar-se de posturas assimilacionistas, que estavam muito vigentes ao redor do mundo – principalmente nos Estados Unidos. Na Argentina, está muito instalada no sistema educativo; penso que no Brasil também esteja.

O assimilacionismo diz que, para um migrante ser aceito numa nova sociedade, é preciso esquecer sua cultura e colocar as roupas daquela [outra] cultura. As teorias assimilacionistas falam literalmente assim: **se você não quiser mudar de cultura, as portas continuam abertas, você pode retornar a seu país**. Essa foi (e ainda é) a mensagem literal de políticos. O assimilacionismo exige que você esqueça seu idioma, sua cultura para ser aceito na sociedade. Nas práticas educativas, essas políticas ainda estão muito instaladas. Um exemplo: o caso de uma menina peruana que estudava em uma escola argentina analisada em minha pesquisa. A mãe dessa garota me falou: **queria que minha menina cantasse em quéchua<sup>14</sup> com os outros alunos em um evento da escola e a professora não permitiu**. Ela queria cantar em seu idioma indígena e não conseguiu. Existe um discurso de valorização da diversidade na escola, mas isso nem sempre acontece. A cultura de migrantes muitas vezes é excluída, desvalorizada. O multiculturalismo procurou superar o assimilacionismo, indo numa perspectiva oposta, de valorização da diversidade cultural nas práticas escolares. O discurso multicultural nasceu em países da Europa e nos Estados Unidos e constituiu correntes importantes, permitindo dar um passo adiante na valorização da diferença. Na minha tese, argumento que são **duas faces da mesma moeda**: de um lado, uma valoriza, procura unidade cultural para que não existam conflitos; de outro, procura-se a diversidade para que não se torne única, mas nenhuma considera

<sup>13</sup> Günther Dietz é doutor em Antropologia da América, Filosofia e Filologia Hispânica nas Universidades de Göttingen e Hamburgo, na Alemanha. É professor na Universidad Veracruzana, no México.

<sup>14</sup> O quéchua refere-se a uma família de línguas ameríndias, a mais falada na América do Sul, originária dos Andes. De grande relevância histórica, cultural e política, é uma das línguas oficiais de Peru e Bolívia – juntamente com o espanhol – e reconhecida constitucionalmente no Equador.

as duas dimensões. Uma acentua a diversidade e a outra acentua a igualdade. A interculturalidade é uma terceira opção, não é nem assimilacionismo nem multiculturalismo. A concepção de interculturalidade é algo mais recente, ainda não está muito fortalecida teoricamente, ainda se fica muito apegado ao multiculturalismo. De fato, na América Latina, o predomínio da interculturalidade – por exemplo, a educação intercultural e bilingue para populações indígenas – é uma filha do multiculturalismo. Nesse sentido, Dietz (2012) diz que é uma vertente latino-americana do discurso multicultural. Essa perspectiva ainda não se desvinculou de uma abordagem que acentua e essencializa a diversidade cultural, como se a diversidade fosse parte da essência humana. O multiculturalismo, nesse sentido, demarca que não se pode mudar a cultura: **o sujeito pertence a essa cultura e deve permanecer nela para sempre, não havendo possibilidade de mudar.** É uma perspectiva de essencialização da cultura. Diz-se que a interculturalidade procura olhar várias instâncias da diferença cultural, procura enriquecer. Na minha perspectiva teórica, é preciso considerar o que se tem em comum com o outro. O **outro** é outro **eu**, que tem a mesma condição humana, as mesmas exigências de felicidade, justiça, beleza (Clérico, 2012). Isso tem a ver com a noção de experiência elementar, que aprendi a valorizar em Belo Horizonte. Essas exigências estão presentes em todos os seres humanos. Trata-se de um novo olhar que procura uma atenção crítica, mas não é simples construir a aceitação mútua da diversidade, ao mesmo tempo em que se considera a idêntica condição humana (Clérico *et al.*, 2020).

– **O reconhecimento dessa identidade é ocasião de encontro.**

– Sim, porque o multiculturalismo abre a porta para os conflitos. Você percebe que o conflito acontece quando a diversidade é absolutizada, quando você se focaliza apenas na sua visão, na sua cultura e o outro é obrigado a tolerá-la. Se não se entra em diálogo com o outro, essa posição gera conflitos. Ao contrário, a interculturalidade oferece o **inter-**, o **entre**, é entrar em diálogo sem perder a própria identidade. Você se enriquece também a partir da sua própria identidade, porque existem trocas.

– **Como a perspectiva intercultural contribui para a troca de saberes em psicologia, visto que há um histórico de dominação eurocentrada nesse campo?**

– Falar de eurocentrismo é algo próprio do multiculturalismo. A conquista europeia obviamente foi conflituosa, mas somos filhos de espanhóis e italianos, nascemos da cultura dessas regiões. Na Argentina, somos *criollos*, resultado da união entre espanhóis e indígenas. Houve uma mistura de línguas, o espanhol e as línguas indígenas – o português, no Brasil. Esse olhar que está agora tão forte é produto da academização do multiculturalismo e leva, em certo sentido, a uma eliminação da tradição cultural, da história. Percebo que essa perspectiva está muito na moda no Brasil e começa também a ganhar força na Argentina.

Você me pergunta: como essa perspectiva enriquece as práticas educativas? Poderia compartilhar as conclusões da minha tese de doutorado, onde fiz uma série de recomendações para as práticas educativas derivadas desse novo olhar. Por exemplo, sublinhei: durante as aulas, se você leva em conta que seu estudante, antes de ser aluno, é uma pessoa que deseja ser feliz,

você não olha somente se ele aprende (ou não), mas quais são seus desejos, o que está buscando em sua vida. Assim, você olha a pessoa que está diante de você. Na sala de aula, você para de colocar longe aquele que se comporta mal e mais perto aquele que aprende muito, para de premiar ou de dar castigos. Você olha quem está diante de você e reconhece nele um outro **eu**, que busca a felicidade possível nas escolas. Você olha seu desejo de verdade. Na pós-modernidade, a busca pela verdade foi eliminada, a palavra **verdade** foi esquecida, mas o estudante quer conhecer por que acontecem as situações. O sentido da realidade. Enquanto professor, se você está consciente de que o estudante tem esse desejo de verdade, quer conhecer o sentido da realidade, sua prática docente vai procurar responder o desejo de verdade, de conhecimento, de sentido da realidade. Você não precisa criar técnicas de motivação extrínsecas, mas despertar o desejo que está nele. Você apenas tem que responder e fazer com que esse desejo apareça, porque muitas vezes fica apagado. O desejo de felicidade, o desejo de verdade, mas também o desejo de amar e ser amado.

Vejamos, por exemplo, as regras de convivência. Em algumas escolas argentinas, temos regras de convivência. Educar para fazer cumprir as regras de convivência é diferente de educar para atender o desejo de amar o outro. Você não respeita o outro para seguir as regras de convivência, mas porque deseja amá-lo. Você tem esse desejo de respeitar, de aceitar o outro, de amar e ser amado. Isso faz parte de sua vida, de seu coração. Do mesmo modo, se você tem presente os desejos de beleza, a forma de educação muda, a forma de aproximar-se do outro, procurando responder a seu desejo de **beleza**. **Beleza**, outra palavra que parece interdita em muitos ambientes educativos. Trabalho no setor de educação artística e lá praticamente já não se fala de beleza, mas nós queremos falar da beleza. A beleza provoca felicidade. Se seus estudantes desejam, precisam de beleza, você se concentra nisso. Considero que colocar a experiência elementar no centro da educação intercultural gera uma felicidade na atuação docente, na vida escolar. Hoje, existem tantas pesquisas sobre o mal-estar docente, o professor carrega um peso ao educar as crianças, não desfruta, não gosta de estar em sala de aula, de atender os estudantes, tudo por conta dos conflitos que traz consigo. O que aconteceria se os professores mudassem seu olhar? Não, não são meninos **delinquentes**. Eles são meninos que têm histórias singulares, que têm desejos. Se ele bate em seu colega é porque não sabe amar, mas deseja amar. Devemos ensinar como amar seus colegas e não apenas a seguir regras de convivência. Devemos considerar que são seres humanos; antes de serem estudantes, são pessoas. Valorizar o outro como outro. Um outro que tem as mesmas exigências que tenho, os mesmos desejos. Para a psicologia, talvez seja mais simples falar disso.

Olhar as diferenças e olhar a idêntica condição humana. Olhar as duas dimensões, porque, se você me disser que estão procurando apenas olhar as diferenças, falaríamos que, no Brasil, se está assumindo exclusivamente um olhar multiculturalista, não intercultural. Nesse caso, se critica o eurocentrismo, mas se acaba por assumir uma postura multiculturalista. Penso que é um longo processo, porque é saber reconhecer as diferenças, mas também vislumbrar a idêntica condição humana. Antes de serem alunos, são pessoas. É preciso respeitá-los como um outro **eu**, que tem as mesmas exigências, os mesmos desejos que eu tenho.

– **Você pode compartilhar experiências de promoção da educação intercultural?**

– Na pesquisa na escola *cordobesa*, realizamos algumas intervenções para pensar a diversidade cultural, porque ainda não tínhamos esse olhar voltado para a condição humana. O exemplo: na feira de ciências, propusemos à professora do 6º ano trabalhar alguma temática relativa aos países de origem de seus alunos. Nessa sala, tínhamos estudantes paraguaios, coreanos e argentinos, obviamente. Cada grupo estudou a cultura de seu país, de sua região, os costumes e, na feira de ciências, apresentaram suas expressões culturais. Uma garota coreana veio com sua família, vestindo trajes coreanos e cantaram músicas de seu país. Apresentar sua cultura para a escola foi uma festa para a família. Nesse caso, a família não sabia espanhol, mas a estudante sim. Ela estava aprendendo um pouco de espanhol e era como uma tradutora, a intérprete entre a família e a escola. Vimos que a escola funcionou como ponte entre a sociedade e a família (Clérico, 2003). Não é a cultura de um lado e a família de outro. A escola cumpriu um papel chave, favorecendo a integração cultural. Em termos metodológicos, não sei se vem ao caso um contra-exemplo em que a ponte entre a escola e a família se rompeu.

Na mesma escola, mas em outra classe, uma professora, diante de toda a turma, disse a uma estudante vinda da Bolívia: **O que você acha? Você pensa que por ser boliviana não vai pagar a mensalidade da caixa escolar?** As escolas públicas costumam ter uma caixa escolar para juntar dinheiro para comprar coisas do cotidiano. É uma prática aparentemente voluntária, mas não é tão voluntária, porque a professora falou dessa maneira. A menina voltou para sua casa chorando e disse para sua mãe: **Não quero mais voltar para a escola, porque a professora, diante de toda a turma falou “por que você, boliviana, não paga? Se você não paga, não vai voltar aqui para a escola...”** (Clérico, 2015). Os colegas a criticavam: **Ah, você é bolivianinha que não paga a caixa escolar.** A garota não queria voltar à escola, porque chorava muito. A menina finalmente voltou, mas seus colegas tiravam sarro por conta de sua origem e esse fato gerou uma ruptura na escola. A ponte entre escola, família e sociedade se rompeu. A mãe nunca mais voltou à escola, pois ela se sentia muito ferida por causa dessa ofensa à sua filha. Nesse caso, penso que – por isso, chamei de contra-exemplo – a instituição escolar em vez de favorecer a integração cultural, gerou uma ruptura.

– **Diante disso que você nos apresenta, quais são os principais desafios para se consolidar a perspectiva intercultural na educação escolar?**

– O principal desafio é transformar essa concepção de colocar o desejo de mudança sempre sobre o outro. Penso que não é uma questão de técnicas, de que coisa fazer para criar interculturalidade, mas que o professor pergunte a si mesmo: **quem sou eu diante do outro?** Colocar-se sempre em primeira pessoa. Se eu me coloco em primeira pessoa diante do outro e me pergunto quem é o outro – o **outro** é um outro **eu** – constrói-se a possibilidade de aproximação em relação a ele. O principal desafio é abrir o olhar a esse outro, a aceitação do outro. Não é uma mudança sistêmica. A mudança começa com meu coração que muda. Eu poderia falar de mudanças políticas, mas, se eu não mudo, não muda nada. Uma pequena mudança pode mudar bastante coisa.

– **Você acredita que isso repercutiria em políticas públicas?**

– Sim! O desafio fundamental é a questão da liberdade. No doutorado, estudei a legislação educacional argentina: por exemplo, a Lei n° 26.206, aprovada em 14 de dezembro de 2006, criou a modalidade de educação intercultural bilíngue em respeito à diversidade linguística. Quando estive nas escolas, percebi que as diversidades não eram respeitadas. A lei não chega às salas de aula. Existe uma contradição entre o que propõe a lei e a realidade. Para mim, é um exemplo evidente da distância entre o plano normativo e o empírico dos discursos multiculturais de que já falamos.

Como também trabalho com políticas educacionais, sei que lamentavelmente muitas políticas são planejadas sem conhecer a realidade das escolas. Diante dessa dupla dimensão – normativa e empírica – muitas vezes as políticas públicas não têm relação com a realidade escolar. Às vezes, geram políticas que vão contra a realidade, que não a respeitam. As leis impõem práticas culturais que lhes são alheias.

Atualmente, estamos revisando os planos curriculares de ensino primário na província de Santa Fé e é um desafio. É preciso que os conteúdos elaborados sejam significativos e pertinentes à cultura local, mas que também respeitem à condição humana, que não se torne apenas um espaço de debates ideológicos a respeito de conteúdos curriculares. O que normalmente acontece? Impõe-se determinada perspectiva que não tem a ver com a realidade. Muitas vezes não se respeita, não se reconhece a liberdade... assume-se uma perspectiva prescritiva e não propositiva.

**– Quando se pensa na construção do currículo, o propositor da política poderia assumir uma postura assimilacionista ou multiculturalista, correto?**

– Totalmente. Existem casos em que se assume o multiculturalismo, claramente. É uma possibilidade que hoje está muito vigente.

**– Isso se torna uma dificuldade para o professor que está na escola ...**

– Exatamente. O que faz? Aplica o novo currículo acriticamente?

**– O professor até pode ter um entendimento mais próximo de uma perspectiva intercultural, mas a maneira como o currículo chega até as escolas acaba por impedi-lo...**

– Sim, por isso, em um encontro que tivemos com a equipe responsável pelo novo currículo da escola primária, falei que é preciso favorecer a liberdade dos educandos e do professor na sala de aula. Como representante do estado, você permite que o professor escolha os conteúdos em vez de ser prescritivo e dizer **faça isso, faça aquilo**? Onde eles colocam sua liberdade diante dos planos curriculares estaduais? Nas transformações, nas inovações? É preciso considerá-lo como protagonista e promover suas decisões, porque se não vamos reproduzir a afirmação foucaultiana de que somente a parte central tem o poder e as políticas não se sustentam a longo prazo. Para onde vai o docente? Se você, como docente, fica preso ao currículo, onde fica a microfísica do poder que todos defendem? Estamos perguntando se o docente tem poder de selecionar não só como se ensina, mas o que ensinar. Ele deve participar

na decisão do que vale a pena ensinar e fazer um juízo de **por que** vale a pena ensinar isso. Estou falando de ser protagonista (Clérico *et al.*, 2013). **Onde fica seu poder? Que poder lhe damos?** É necessário fazer uma revisão crítica a respeito de tudo isso.

– **Quais as potencialidades da articulação entre perspectivas interculturais e internacionalização para a vida de docentes e estudantes na universidade?**

A ideia de que a sala de aula é o mundo. É possível construir o mundo entre as quatro paredes de uma sala de aula. A nossos alunos, é possível dar-lhes a conhecer outros mundos. Nesse sentido, considero valioso incorporar a noção de educação como introdução à realidade total (Giussani, 2004). A internacionalização do currículo contempla minha atividade docente, mas abarca também a realidade de um colega que trabalha em outro país. **O que acontece na educação hoje? Não apenas aquilo que acontece aqui, mas o que acontece lá, em outro país?** A abertura da sala de aula ao mundo desperta, motiva os estudantes. Em nossas disciplinas, quando estudantes brasileiros e argentinos fazem estudos de casos comparados, não basta entrevistar adolescentes para ser aprovado em **psicologia** (Clérico; Ingüi, 2023). A atividade com adolescentes procura colocá-los em diálogo com a realidade de dois países, para perceber diferentes culturas. É evidente que também gera uma motivação maior, a disciplina fica mais interessante. Os estudantes ficam mais motivados com a disciplina, ficam entusiasmados com a ideia diferente, pois eles geralmente não têm possibilidades de internacionalização em outras disciplinas. Não se fala muito da novidade que é isso. A sala de aula é o mundo.

Ademais, podemos falar da docência compartilhada. As cátedras universitárias normalmente são ilhas fechadas, mas trabalhar com colegas de outras universidades permite o trabalho colaborativo. Não é mais **sua cátedra** ou **minha cátedra**, mas podemos pensar em **nossa cátedra**, uma **cátedra compartilhada**. Estamos juntos nas aulas e avaliações. Existe outra forma de trabalho sobre a qual ainda não tinha pensado. Uma outra potencialidade é a oportunidade de pesquisas colaborativas. Aprendi muitíssimo com a cultura de escrita acadêmica brasileira. Na Argentina, não temos tanto assim. No Brasil, os colegas estão sempre escrevendo. Aprendemos a cuidar de nossa rotina universitária a partir da relação com nossos colegas brasileiros, que têm mais costume de historicizar e sistematizar as práticas. Colocamo-nos com mais rigor na produção acadêmica. Mais mestrados, mais doutorados. Acho também que as políticas de pós-graduação argentinas são mais recentes, não temos tanto costume de fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado.

Ah, a questão cultural. De fato, me enriqueci culturalmente. As viagens acadêmicas são uma forma de entrar na cultura do outro. A música, os modos de se vestir, a comida: tudo muito diferente, mas, ao mesmo tempo, seguindo nossa hipótese, temos os mesmos interesses, nos unimos, trabalhamos juntos, desejamos que nossos estudantes aprendam melhor, tenham uma formação mais integral. De fato, muitas pessoas nos perguntam como continuamos há tanto tempo trabalhando juntos (já são quase vinte anos!), o que favorece isto? Nós falamos da amizade, uma amizade que gera unidade, mas os laços afetivos também continuam a gerar algo [entre nós]. Primeiro: enriquece a tarefa acadêmica, gera mais flexibilidade e abertura para lidar com a multiplicidade de culturas, mas, sobretudo, abre possibilidade de estabelecer novas relações com o outro. Amizades.

– **Estivemos na Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora durante sua visita e conversávamos sobre necessidades da cooperação acadêmica. Como você vê o atual cenário dessas políticas?**

– Nossa rede de internacionalização deseja promover a interculturalidade. Durante esses anos, implementamos modificações, porque inicialmente tínhamos poucas interações entre estudantes argentinos e brasileiros. Atualmente, procuramos fazer mais encontros conjuntos, mas ainda não realizamos tantas experiências quanto gostaríamos. Existem aulas entre alunos argentinos e brasileiros, que conseguem trabalhar juntos, que se tornam amigos, mas creio que é preciso construir parcerias mais sólidas para o êxito de ações de internacionalização. Por exemplo, os estudantes frequentemente demandam a presença de outros países latino-americanos no projeto, dizem que querem conhecer culturas. Não é tão fácil trabalhar com cinco universidades e evidentemente seria bom trabalhar com outras mais, contudo precisamos de organização para incorporar novos colegas no projeto. Ainda não conseguimos porque precisamos de relações interinstitucionais mais sólidas.

Outra possibilidade são as viagens acadêmicas não só de professores, mas também de estudantes. Eles sempre falam: **queremos ir para o Brasil**, mas ainda não tivemos essa oportunidade de que estudantes participantes dessas experiências possam viajar, fazer experiências que enriqueceriam muitíssimo. Neste ano, recebemos a visita do professor Rodolfo Luís Leite Batista, que desejou conhecer uma escola de ensino médio argentina. Um jovem falou: **eu sonhava em ir ao Brasil, mas o Brasil veio até mim!** Para a turma foi muito significativa a possibilidade de ter um professor estrangeiro compartilhando a aula com eles. As propostas de internacionalização precisam ser incorporadas em nossos desenhos curriculares, que não sejam coisas paralelas, que sejam construídas mais solidamente.

– **Para finalizar, você gostaria de deixar alguma mensagem para as pessoas interessadas em pesquisar *interculturalidade*?**

– Em primeiro lugar, aconselharia abertura à realidade. Olhar aquilo que acontece, estar aberto à realidade, olhar os indícios da realidade presentes na pesquisa. Não se cercar sempre dos mesmos conceitos e pensamentos, porque assim estará se fechando, colocando-se longe da realidade. Uma mudança de posição, digamos: atenção à realidade. Além disso, uma leitura crítica dos autores. Não escolher o texto apenas porque gostou do autor ou está na bibliografia (Clérico *et al.*, 2019), mas fazer uma leitura tomando como critério a correspondência com a realidade. **O que me diz certo texto e autor? Tem a ver com a realidade? Explica ou identifica alguma questão específica da realidade? Quais aspectos leva em conta e quais deixa de lado?** Não ficarmos apaixonados pelo autor, mas sermos pessoas críticas, fazermos uma leitura crítica (Clérico; Lossio, 2007). Não nos deixar levar pelos modismos, pois, assim como há modas no vestuário, existem as modas acadêmicas. Finalmente, o trabalho em companhia: é muito mais rico trabalharmos em pesquisa com outros colegas, em vez de sozinhos. Aprende-se muito mais na tarefa conjunta, mesmo que depois você dedique um tempo para o trabalho individual. A interação enriquece muitíssimo. Agradeço por essa oportunidade.

– **Obrigado, Gracia.**

## REFERÊNCIAS

BERSANELLI, Marco. Solo lo stupore conosce: l'avventura della ricerca scientifica. Milano: Rizzoli. 2003. 389 p.

CLÉRICO, Gracia María. Desafíos de la interculturalidad en la vida escolar: la experiencia migratoria infantil. Anuario Digital de Investigación Educativa, Córdoba, n. 27, 1-18, 2019. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4073/2771>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CLÉRICO, Gracia María. El patio de la escuela como espacio de encuentro entre pares: el caso de los alumnos migrantes. In: CORREA, Ana María (Comp.). Notas para una psicología social ... como crítica a la vida cotidiana. Córdoba: Brujas, 2003.

CLÉRICO, Gracia María. La unidad en la diversidad: estudio crítico de la experiencia elemental de niños migrantes en una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Cuadernos de Educación, Córdoba, v. 10, n. 10, 1-13, dez. 2012. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4524>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CLÉRICO, Gracia María. Las exigencias de diversidad cultural e igualdad humana en la experiencia educativa de niños migrantes. Aportes para el diálogo crítico entre psicología, psicoanálisis y educación. In: ASSIS, Raquel Martins de; LOURENÇO, Erika; BORGES, Adriana Araújo Pereira (Orgs.). Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação. Belo Horizonte: CDPHA / UFMG / PUC Minas, 2015.

CLÉRICO, Gracia María. Niños migrantes y escuela: encuentros y desencuentros. 1998. 240f. Dissertação (Mestrado em Investigação Educativa) – Magister en Investigación Educativa, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1998.

CLÉRICO, Gracia María. Unidad y diversidad en la educación intercultural: estudio crítico sobre la base de la experiencia de alumnos migrantes en una escuela de la ciudad de Córdoba. 2015. 430f. Tese (Doutorado em Educação) – Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2015.

CLÉRICO, Gracia María; GUEDES, Maurício da Silva. Uma professora e pesquisadora com a internacionalização e interculturalidade no sangue! Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 14, n. 3, 940-944, ago./dez. 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/12012>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CLÉRICO, Gracia María; INGÜI, Patrícia Rosa. Internacionalización del currículo e interculturalidad: experiencia argentino brasileña en cátedras de psicología. Santa Fe: Ediciones UNL, 2023. 224 p.

CLÉRICO, Gracia María; INGÜI, Patrícia Rosa; LOSSIO, Oscar. La posición asumida por los actores escolares ante políticas de innovación ministerial. El caso de los programas de alfabetización integral y de promoción asistida. Cuadernos de Educación, Córdoba, v. 9, n. 9, 67-78, abr. 2011. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/822/774>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CLÉRICO, Gracia María; LEITE, Roberta Vasconcelos; GASPAR, Yuri Elias. Diversidade cultural e igualdade humana: uma nova classificação de perspectivas interculturais do século XX. *Memorandum: memória e história em psicologia*, Belo Horizonte, v. 37, 1-35, 2020. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/14927>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CLÉRICO, Gracia María; LOSSIO, Oscar. El valor del docente como facilitador de la construcción de un método de estudio. *Krínein*, Santa Fe, v. 4, n. 20, 7-33, 2007.

CLÉRICO, Gracia María; LOSSIO, Oscar; FERRERO, Lucía; PANIGO, María Florencia. Concepciones de los alumnos del nivel medio y superior sobre el estudio crítico en Ciencias Sociales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, Córdoba, n. 21, 1-21, 2019. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3649/2353>. Acesso em: 25 nov. 2024.

DI MARTINO, Carmine. *El conocimiento es siempre un acontecimiento*. Madrid: Encuentro, 2010. 64 p.

DIETZ, Günther. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012. 279 p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021. 432 p.

GIUSSANI, Luigi. *Educar é um risco*. Bauru: Edusc, 2004. 220 p.

GIUSSANI, Luigi. *O senso religioso*. Brasília: Universa, 2009. 236 p.

MAHFOUD, Miguel. *Experiência elementar em psicologia: aprendendo a reconhecer*. Belo Horizonte: Artesã, 2012. 247 p.

PORTA, Luís; AGUIRRE, Jonathan; BAZÁN, Sonia. La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, Córdoba, n. 30, 15-36, 2017. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/340/pdf>. Acesso em: 06 jan. 2026.

Recebido em: 29 de novembro de 2025

Aprovado em: 11 de fevereiro de 2026